التفكير الإبداعي
والتعلم المبني على الفنون

Creative Thinking and Arts - Based Learning
Preschool Through Fourth Grade



Mary R Jalongo .Joan P Isenberg

ترجمة
سهى عبد الرحيم طبال



أهم جروبات على تليجرام
بالمشون
هنا سور الأزبكية
غواص في بحر الكتب
قناة مصر الثقافية و الفنية


أهم جروبات على تليجرام
باحثون
هنا سور الأزبكية
غواص في بحر الكتب
قناة مصر الثقافية و الفنية


أهم جروبات على تليجرام
باحثون
هنا سور الأزبكية
غواص في بحر الكتب
قناة مصر الثقافية و الفنية



التفكير الإبداعي

والتعلم المبني على الفنون

**Creative Thinking
and Arts - Based Learning**

Preschool through Fourth Grade

371.9
Mary R Jalongo / Joan P Isenberg
التفكير الإبداعي والتعليم المبني على الفنون
عمان - دار الفكر ناشرون وموزعون 2012
ر.أ : 2012/1/6
الواصفات: التفكير الابداعي/ الذاكرة/ التعلم/ التربية الخاصة

* أعدت دائرة المكتبة الوطنية بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية
* يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.

الطبعة الأولى: 2013 - 1434

المملكة الأردنية الهاشمية - عمّان
ساحة الجامع الحسيني - سوق البتراء - عمارة الحجيري
هاتف: 4621938 6 962+ فاكس: 4654761 6 962+
ص.ب: 183520 عمان 11118 الأردن
بريد الكتروني: info@daralfiker.com
بريد المبيعات: sales@daralfiker.com

ISBN:978-9957-07-976-5

التفكير الإبداعي
والتعلم المبني على الفنون

Creative Thinking
and Arts - Based Learning
Preschool Through Fourth Grade

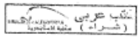
Mary R Jalongo .Joan P Isenberg



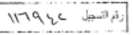
ترجمة

سهى عبد الرحيم طيال

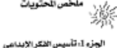
الطبعة الأولى
1434-2013








أهم جروبات على تليجرام
باحثون
هنا سور الأزبكية
غواص في بحر الكتب
قناة مصر الثقافية و الفنية



ملخص المُحتويات



المُحتويات



المقدمة:

الفكر الإبداعي، والتعبير الفني: ما هي قيمة تلك العمليات والمُنتجات على الأطفال والأسر، وعلى المُجتمعات بصورة أكبر؟ لماذا ينبغي على المُعلمين أن يُراعوا هذه الأمور في الوقت الذي يكون فيه الحديث عن المعايير الأكاديمية، ومسؤوليات المُعلمين، وجنيُ الرتب العالية على الإختبارات مُسيطرا على المشهد التربوي؟ وكما سيُناقشُ هذا الكتاب، فإن القدرة على التفكير بطرق إنتاجية وإبداعية هي مهارة للبقاء في العالم الذي نغرقُ يوميا بمعلوماته. في الماضي، كان الشخص المُتعلم يفتخر بمعارفه حول العديد من الأشياء، أو بمعرفته بأشياء قليلة إلا أنها جيدة إلى حد معقول. أما الآن، فإن المعرفة لا تكفي. فالوصول الفوري إلى المعلومات جعل معرفتها سهلة نسبيا، أو على الأقل سريعة الإكتشاف بصورة عملية وحول أي موضوع. وفي الحقيقة، إن استمرت ثورة المعلومات وتقدم التكنولوجيا الصناعية، سيكون لدى الأطفال الذين نعمل معهم في الوقت الحالي حاجة أقل لإعادة تكرار المحتوى الرئيسي الذي يُميز التعليم المبكر وتعليم المرحلة الأساسية التقليدي.

يحتاج قُراء هذا الكتاب إلى النظر حولهم ليُشاهدوا التغيرات الدراماتيكية على توقعاتهم من الأطفال والمعلمين وطلبة التربية في الجامعات. إن الأطفال المُعاصرين يغرقون في عالم من الصور العابرة وأنظمة الرموز المُتعددة، ولا تقتصرُ تحدياتهم على المُفاوضة حول التعقيدات مع ازدياد الفوضى. يتوقعُ المُدرسون المُعاصرون من التدريس الهادف إلى الفهم زيادة رقمية في المُؤشرات الوطنية والمحلية ومُؤشرات الولاية، ورفع سمعة بلادهم فيما يخص التميز الأكاديمي، وتُواجهُ كُليات وجامعات اليوم تحديات لإبراز إنجازات مُعلميهم ليس للمعارف التربوية فحسب وإنما القدرات الإحترافية/ التطبيقية لمعلمي الطفولة المُبكرة أو المرحلة الأساسية. وفي كافة هذه المجموعات، الرسالة ثابتة وهي: هدف أعلى، وتحصيل أكثر، ومُساهمة بعيدة المدى في المُجتمع. وحين يكون الضغط حاصلا، يكون هناك ميل إلى الإهمال أو التجاهل الكامل، أو عدم الثقة بالأشياء التي تُعد الأكثر أهمية في إعداد الطلبة ومُعلميهم. ونُؤكدُ هنا بأن التفكير الإبداعي مهم للبقاء والإزدهار في مُستقبل مُقلق.

لماذا أخفق العديدون في الوصول إلى خُلاصة واحدة؟ تُعرّفُ وتُميّزُ وتدعم من خلالها إبداع الأفراد والمجموعات بطرق مُميزة. إن الإبداع والفنون هي سماتُ الوظائف الإنسانية المحيّرة، والجدلية في الغالب، والتي يصعبُ تقييمها.

حتى ضمن الشخص الواحد، يمكن أن تُصبح الأفكار الإبداعية مُتناقضة. إن عمر الشخص الذي يبتكر مُنتجا يُؤثر على تمييزه لقيمته، فالكبير الذي تُبهره آخر الإختراعات التكنولوجية مثلا، قد لا يُقدرُ بأن الحياة الخيالية للطفل قد تكون منبعا لإبداع شبيه. وفي حالات أخرى، فإن المجال الذي يتم

التعبير فيه عن التفكير الإبداعي يُمكن أن يؤثر في إدراك الإنجازات ذات العلاقة. وبناء على ذلك، فإن المُعلم الذي تسره رسوم الأطفال الصغار وكتاباتهم قد يُخفق في تمييز فُرص التفكير الإبداعي في الرياضيات أو العلوم، ويتعامل معها كموضوعات تتطلبُ "إجابة صحيحة واحدة". وفي حالات أخرى، فإن التنظيم الإجتماعي الذي يعمل فيه التفكير الإبداعي يمكن أن يُؤثر بشدة على وجهة النظر، ونتيجة لذلك، فإن القادة السياسيين الذين يُظهرون دعمهم للفكر الإبداعي والعمل الحر في مجال الأعمال قد يرفعون أصواتهم لـ "العودة للأساسيات" في المدارس العامة.

يمتلكُ القليل من الناس مفهوما عن التفكير الإبداعي والتعبير الفني الذي لا يُعد قديما أو مُحزنا، ولا يتم إعلامهم أو إطلاعهم على عقودٍ من الدراسات في علم النفس المعرفي، والدماغ الإنساني أو تقاطعات الفن مع الأداء المعرفي. وتؤكدُ أفكارهم حول الإبداع والفنون على الوهبة الطبيعية، والإلهام، والفن كـ"رتوش" متهاجية، في الوقت الذي تدعم فيه الأبحاث بدلا من ذلك أهمية التدريب والمُمارسة والأدوات والفرص والفنون كأساس للعبقرية (Jalongo,2003)، ومن الأولوية أن يلعب الأشخاص الذين يعملون مع الاطفال الصغار مثلنا دورا فاعلا في دعم التفكير الإبداعي والتعلم المبني على الفنون، لأنه -وبحسب ما أفاد كل من شافلينا وفراري- "تُبنى كافة تطورات الثقافة الإنسانية على الإنجازات الأخلاقية والتربوية والعلمية والتكنولوجية المُدهشة للعقل البشري" (Shavinina & Ferrari,2004,p.3).

رؤيتنا في هذ الكتاب:

إن رؤيتنا في هذا الكتاب هي أن يُسهم في تهيئة المُمارسين في ميدان الطفولة المُبكرة ومرحلة التعليم الأساسي لمُواجهة الصور النمطية التي تتسبب في الحد من انتشار مُساهمات تفكير الأطفال الإبداعي، ويُزود زملائنا المُختصين وعامة الناس بمعلومات حول الإبداع والفنون ويُؤثر على المدارس والمجتمعات كي يُقابلوا العمليات الإبداعية والمُنتجات الفنية الخاصة بالاطفال بتقدير واحترام جديدين، وكما أشارت كارين جالاس، فإن الأطفال:

مُتفتحين على المُتعة والفضول والتعجب والحدس والتجريب والاستكشاف، ولكن بطريقة ما، وبالنسبة لغالبيتنا، واستنادا إلى ما يحدث اليوم مع أطفالنا فإن هذه الأشياء تُترك جانبا مع مرور الزمن، لقد أصبحت المدارس والحياة صعبة، ومليئة بالمتاعب والتكرار والأوامر. وكُلما تقدمت العملية التربوية للأمام كان يتم إغفال أهمية كل من الفضول والتعجب والحدس والتجريب والإستكشاف، وتم إعلامنا بأن هذه الطريقة هي معنى العمل؛ أطفالنا لابد أن يتركوا الأشياء الطفولية كاللعب، والأداء، والإبتكار، والتعجب، وأن تتم إعادة توجيه انتباههم نحو التنظيم، والتفصيل، والإلتزام بمفاهيم وأماكن العمل القديمة. إن هذا الأمر يأتي من عُمق ماضينا الثقافي، ومن لحظة تاريخية بعيدة لا تُقدرُ الإمكانات غير المحدودة التي يُظهرها كافة أطفالنا (Gallas,2003, p.160).

التحديات المُتعلقة بالمفاهيم الخاطئة حول إبداع الأطفال:

على الرغم من أن الكتب الخاصة بالكليات تستخدم كلمة الإبداع أو الفن في عناوينها، إلا أن العديد من كُتب "الأنشطة الإبداعية" هذه تجعل مُساهمات نمو المُعلمين المُبدعين هي الأقل، ومُساهمات الأطفال المُبدعين أقل منها.

إن أي كتاب يدّعي التركيز على إبداع الأطفال لا بد أن يبدأ باحترام فكر كل طفل، لقد أشار المُعلمون الفعالون إلى قدرة الأطفال على بناء فهمهم الخاص بعالمهم والتعبير عن أفكارهم بطرق إبتكارية وأصيلة. نحن نستاء من رسالتنا التي نتنازل عنها للأدوات التي تُزودُ الاطفال الصغار بنماذج وخطوط ليلونوا بداخلها وانشطة يُبادر بها الكبار ويُوجهونها بشكل كامل. لقد قررنا تأليف كتاب من شأنه أن يُؤدي دورا مُميزا في تزويد المُعلمين ومُقدمي الرعاية بصورة أكثر وضوحا عن إبداع الاطفال والنمو الفني للأسر والزملاء والموظفين الإداريين.

الهدف:

قبل كل شيء، رغبنا في هذه الطبعة الخامسة بتوجيه المُعلمين في مرحلتي ما قبل وأثناء الخدمة إلى المساهمات المُكثفة وطويلة الأمد لتعزيز تفكير الأطفال الإبداعي وتعلمهم من خلال الفنون، وهناك بعض الأسئلة غير الدقيقة والتي يطرحها أولئك المُعلمون حول تربية الإبداع لدى الأطفال وتحفيز التعلم من خلال الفنون، وبالنسبة لغالبية المُعلمين، فإن الإعداد لتعليم الطلبة ليكونوا مُبدعين، ومُفكرين ناقدين يتواصلون من خلال الفنون يتكون في فصل دراسي واحد، وفي هذا الكتاب حاولنا تلخيص التطورات الضرورية المبنية على البحوث والتي يُمكن أن توجّه مُعلمي الغرف الصفية نحو تحفيز الإبداع، واللعب، والفنون، والموسيقى، والرقص، والدراما لجميع الأطفال. التفكير الإبداعي والتعلم المبني على الفنون: من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى الصف الرابع، حَدّدَ دور المعلم من ناحية منهجية وتربوية وفلسفية بعرض المحتويات المفتاحية، والتي تضم البيئة الصفية، والأدوات والمصادر، والإدارة السلوكية، والتقييم، والتعليم المُستجيب للثقافة.

القرّاء:

هذا الكتاب هو حصيلة 60 عاما من الخبرة في تدريس مواد جامعية حول إبداع الأطفال والفنون، ولأن هذا الكتاب مبني على الدراسات والنظريات، فهو مُلائم جدا للطلبة الذين يبحثون عن ترخيص أولي أو شهادة، سواء كانوا مُلتحقين بكلية مُجتمعية، أو برنامج إعداد لأربع سنين، أو برنامج الخمس سنين الذي يُشرك المُختصين الذين يتابعون دراستهم أو خريجي الماجستير في الطفولة المبكرة أو التعليم الأساسي. إن كتاب التفكير الإبداعي، والتعلم المبني على الفنون: من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى الصف الرابع مُلائم لمعلمي الطفولة المبكرة ومعلمي المرحلة الأساسية في مراحل مُختلفة من عملهم، ورسالة الكتاب العالية لتحفيز الإبداع والتعبير الإبداعي هامة للمُختصين الذين يعملون مع الأطفال في كافة أنحاء العالم.

وصف مُحتويات الكتاب:

يبدأ الكتاب بثلاثة فصول تُشكل أساسا للفصول اللاحقة، حيث يبحث الفصل الأول الفكر الإبداعي: كيفية تعريفه، وتطوره، وما يمكن أن يفعله الكبار لدعم تطوره، ويتناول الفصل الثاني لعب الأطفال ومُسابقاتهم وابتكاراتهم وكيف يُسهم ذلك كله في تعلم الأطفال عبر التخصصات، فيما يستكشف الفصل الثالث طرق دعم فكر وتعبير الأطفال الإبداعي.

وبعد هذا الأساس، تأتي الفصول من الرابع وحتى السادس لتُغطي موضوعات ترتبط تقليديا بالفنون الإبداعية (الفن، والموسيقى، والرقص، والفنون الدرامية)، وتُناقش الفصول من السابع وحتى التاسع العناوين التأسيسية لتعليم وتقييم الإبداع (تصميم البيئة، واستخدام الأدوات والمصادر بفاعلية، وتقييم العمليات والإنتاج الإبداعي)، وأخيرا يختبر الفصل العاشر تأثيرات المحتويات الثقافية على الفكر الإبداعي والتعبير الفني وتأثير الدور الذي تلعبه الأسر في دعم ابداع الأطفال.

ملامح الكتاب:

إن الطبعة الأولى من هذا الكتاب نُشرت في عام 1993، وكان الكتاب الأول الذي يشارك فيه كلانا مع أحد آخر، وكما هو الحال مع العديد من الكتب، كتبناه لأننا لم نجد كتابا مُلائما للصفوف التي كنا نُدرس فيها حول التعبير واللعب الإبداعيين، بدأ ككتاب طفولة مُبكرة واستمر كذلك في الطبعتين الثانية والثالثة، وحين تحدثنا مع زملائنا في العديد من المعاهد، اكتشفنا بأن الكتاب يُستخدم في إعداد مُعلمي مرحلتي ما قبل المدرسة والمرحلة الأساسية، وفي عام 2006 قررنا تمديد الفئة التي يخدمها الكتاب لتغطي الأطفال حتى الصف الرابع، وأدرجنا مواداً أكثر حول تأثير الثقافة على التفكير والإنتاج الإبداعي، وبهدف تحقيق كل ما سبق تغير محتوى الكتاب وعنوانه ليعكس هذا التركيز الجديد، وتضمن كل فصل ما يلي:

- التطورات الصفية: وتتناول سيناريوهات من مرحلة ما قبل المدرسة والروضة ومرحلة الصف الأول والثاني، ومرحلة الصف الثالث والرابع مُقدمة في بداية كل فصل لتكون أساسا للمناقشة الصفية.
- إنعكاسات المُعلمين: آراء طلبتنا حين تعلموا مُساهمات التفكير الإبداعي والتعلم المبني على الفنون وتأثيره في فاعلية تعليمهم.
- الأسئلة الأكثر شيوعا: لتبديد سوء الفهم حول الإبداع والفنون، حيث يتناول الأسئلة الأكثر شيوعا وإجاباتها بناء على الدراسات والخبرات.
- تلبية المعايير: مجموعة من المبادئ التوجيهية من مُنظمات وولايات مُختلفة تؤكد على كيفية تقاطع الخبرات التعليمية في كل من الفنون الإبداعية واللعب مع المعايير.

الجديد في الطبعة الخامسة:

يتضمن بشكل حصري صفوف مرحلة الطفولة المُبكرة والمرحلة الأساسية، ويُجري المُعلمون التكييفات التي تُمكّن كافة الطلبة من استكشاف أنفسهم بطرق إبداعية، لتقديم دعم إضافي، أضفنا سمة جديدة للفصول حول الإبداع واللعب وللموسيقى والفنون والدراما والأدوات والمصادر، أطلقنا عليها تعديلات المنهاج للمتعلمين المُتنوعين، حيث تبدأ باقتراحات عامة ثم تُوفر أفكاراً لدمج الأطفال ذوي الإضطرابات السلوكية والذهنية والإعتلالات البصرية والسمعية والعظمية في تعلم التفكير الإبداعي والتعلم المبني على الفنون.

(موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab)



اذهب إلى موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab، واختر عنوان "تطور الطفل Child Development" وتحت الأنشطة والتطبيقات Activities and Applications، استعرض المضوعة اليدوية رسم الغيتار Guitar Drawing، ومن النظر إليها فكر في كيفية تبنيها لمعايير الفنون.

يُعلّم المُدرسون المُبدعون أيضا كيفية دمج الفنون في المنهاج، ولتوضيح كيفية الوصول إلى ذلك أضفنا جدولا في خمس فصول أطلقنا عليه دمج المنهاج، حيثُ يُبرز تعريف موضوعات التدريس المُناسبة لتدريسها في المنهاج، وتتضمن مجالات المنهاج التواصل (القراءة والكتابة، والفنون اللغوية، والتكنولوجيا)، والعلوم (الرياضيات/ العلوم)، والدراسات الإجتماعية (الدراسات الإجتماعية، والصحة والأمان).

دمج موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab:

تُمكن المُلاحظات الهامشية في كل فصل الطلبة والمُعلمين من الوصول إلى موقع مُختبري التعليمي، ويتضمن عروض فيديو مختارة بعناية ومصنوعات يدوية وأسئلة مُختارة في "الأنشطة والتطبيقات"، وتمارين مُختارة حول "بناء المهارات والإجراءات التعليمية"، وللبدء باستخدام موقع مُختبري التعليمي، يمكنك تفعيل رمز الدخول المُرفق مع الكتاب، وإن كان مُعلمك لم يجعل موقع مُختبري التعليمي مُتطلبا في برنامجك التدريبي أو كنت تشتري كتابا مُستخدما لا يحتوي على رمز للوصول إذهب إلى موقع www.myeducationlab.com لشراء رمز الوصول إلى هذا المصدر المُميز!

حزمة إضافية مُوسعة:

لقد ضمت الطبعة الخامسة حزمة إضافية مُوسعة، علما بأن الموقع الإلكتروني وبنك الإختبارات المُرافقين لمواد الطبعة الرابعة تم نقلهما لدليل المُدرب، حيث يضُم بنك الإختبارات أسئلة اختبار مع إجاباتها، ويُدرجُ دليل المُدرب أدب أطفال مُميز ليُرافق مُحتوى الفصول، بالإضافة إلى مُقابلة مُقترحة، ونشاط حق التعلم، دعم إضافي للمُدربين يستندُ إلى التكنولوجيا، ويتضمن مجموعة كاملة من عروض التقديم الحاسوبية التي تُركز على المفاهيم المفتاحية الخاصة بالفصول، ويمكن أن تُستخدم

بوجود الحاسوب وجهاز العرض، أو يمكن أن يطبعها المُدرب على شفافيات ويستعرضها بواسطة جهاز عرض الشفافيات، كما يُمكن أن يطبعها المُدرب للمُتدربين بحيث تكون كل شريحتين على صفحة واحدة ويُوزعها لغايات المادة التدريبية، إن كافة المواد التدريبية المُساعدة مُتاحة على الشبكة الإلكترونية ويمكن تحميلها من قسم المُعلمين في موقع www.pearsonhighered.com من قبل المُعلمين الذين يُكيفون النصوص. أخيرا، فإن بنك الأسئلة ونُسخ اللوح مُتاحة أيضا للتحميل.

استخدام الكتاب:

سيجد المربون بأن هذا الكتاب الإستثنائي المُتنوع يتضمن عرضا للملامح النصية التي يُمكن أن يستفيد منها كافة القراء، سواء كانوا يتعاملون مع طلبة من مراحل مُتقدمة بحيث يستفيدون من الإطار النظري والأسئلة الأكثر شيوعا في كل فصل، أو يتعاملون مع مُعلمي الطفولة المُبكرة ومُعلمي المرحلة الأساسية المُبتدئين والذين يحتاجون إلى السيناريوهات الصفية والمُقابلات وأنشطة حق التعلم (المُتوفرة في دليل المُدرب)، كما سيجدُ كافةُ المُعلمين أقسام "دمج المنهاج"، و"كتلية المعايير" الجديدة مُساعدة لهم في التصميم ودمج المنهاج، مع وجود أهمية خاصة لها بالنسبة لصفوف الدمج الشامل المُعاصرة من حيثُ "تعديلات المنهاج للمُتعلمين المُتنوعين" الذي يظهر في الفصلين الأول والثاني والفصول من الرابع وحتى الثامن، ويتزويد المعلمين بالسمات المُتنوعة التي يمكنهم استخدامها كتعيينات للأنشطة الصفية، فإن التفكير الإبداعي والتعلم المبني على الفنون؛ من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى الصف الرابع الأساسي، يُعطي دعما مُكثفا المُدربين من مُختلف مُستويات الخبرة في العمل مع مُعلمي مرحلتي ما قبل المدرسة والمرحلة الأساسية سواء في الوقت الحالي أو المُستقبلي.

الشكر والتقدير:

نُدين بالشكر العميق إلى العديد من الناس الذين أسهموا في تطوير هذا الكتاب، اولهم وقبل كل شيء، نشكر زملائنا وناصحينا من الأكاديميين الذين ساعدونا في توسيع إطار هذا الكتاب ليشمل سنوات المرحلة الأساسية وهم، Laurie Nicholson Stamp عضو الكلية ومُساعد العميد في جامعة إنديانا في بنسلفانيا، والمُؤلف المُساعد للفصل الخامس في الفنون والحركة والرقص، وJ. Marilyn Nancy عضو الكلية في جامعة إدنبورو ومُعلم فن سابق، والذي أسهم في فصول التقييم والفنون، و Shana Barr و Karen Curtis وهما مُساعدا بحث وتدريس سابقين، وساعدانا في فصلي البيئة والفنون الدرامية. كما نرغب في شُكر الطلبة المُلتحقين حاليا والمُتخرجين من جامعة جورج ماسون وإنديانا في بنسلفانيا لتعاونهم في تنفيذ الإختبار الميداني لهذا الكتاب لتزويدنا بأمثلة صفية غنية ومُتعددة تناولتها هذه الفصول، ونشكرُ Natalie K.Conard وهي عضوة حاليا في الكلية في جامعة بتسبرغ جونستون، وNora Hooper، وهي عضوة أيضا في الكلية في جامعة ماري واشنطون، ومُساعدي البحث والتدريس السابقين، الذين يستحقون تقديرا خاصا لأعمالهم المُتعلقة بدليل المُدرب وبنك الأسئلة المُلحقين بالطبعة الخامسة من الكتاب، و Elizabeth Silvia، وJennifer Durham الذين أسهموا في الجزء الخاص بتعديلات المنهاج للمُتعلمين المُتنوعين ودمجها في المنهاج وفي الإختبارات

من موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab، كما نُقدر جهود العديد من الآباء والمُعلمين والأطفال الذين سمحوا لنا بتصويرهم وبتصوير أعمالهم الفنية واقتباس قصصهم التي تُعتبر جزءا أساسيا من هذا الكتاب. أشكر أيضا زملائنا الآخرين الذين ساعدونا في توضيح تفكيرنا حول فكر الأطفال الإبداعي وتعبيرهم الفني.

نود أن نشكر المُحرر Julie Peters أيضا لتحريره هذه الطبعة، حيث قدم توجيها ودعما ثابتين، كما أننا مُمتنين إلى بقية الفريق في Person/Merrill الذي أسهم في نشر هذا الكتاب بصورة مُلائمة خاصة مُحررنا السابق Ann Davis، لقد كانت مجموعة لطيفة من المُختصين، وكانوا سعيدين للعمل في إنتاج الكتاب، بالإضافة إلى ذلك فنحن نُقدر المُدخلات القيمة من أولئك الذين راجعوا الكتاب وهم: Michelle Brown من جامعة Linda Aiken, Southwestern Community College؛ أوكلاهوما؛ Colleen Finegan, Wright State University; Wendy McCarty, Illinois College; و G. Patricia Wilson, University of South Florida.

أخيرا، نرغب في تقديم الشكر على الدعم المُستمر وغير المُنقطع من أُسرنا وأصدقائنا المُقربين، ونحن مُمتنين لهم بالدرجة الأولى على تشجيعهم وتفهمهم، واستعدادهم للإستماع لنا في كل مرحلة من مراحل تطوير هذا الكتاب من طبعته الأولى وحتى الخامسة.

كلمة ختامية:

في التربية، هناك مفاهيم خاطئة شائعة حول التعليم والتعلم بأنها مُحتوى وعملية وبأن هناك منهاج واحد لكافة الأطفال (Eisner,1990,1998)، ولحسن الحظ، فإن أي مُدرب يختار كتابنا للتدريب باستخدامه، سيتجنب الأخطاء الثلاث السابقة، وحين يتم انتهاج النهج مُتفتح الذهن، فإن دراسة أطفالنا للفكر الإبداعي والتعبير الفني ستكون مُنبها قويا بأنه لا يُوجدُ دواء لكل داء، وبدلا من ذلك، لابد أن يبتكر المُعلمون مُجتمعا للتعلم الصفي يُشددُ على نوعية الأدوات لا كميتها، ويُوازن بين الحرية والضبط، ويحترم الأطفال كأفراد أثناء دمجهم في المُجتمعات العالمية والأكثر تنوعا، وبإحضار هذه التطورات للتعليم والمُعلمين ومُدربي المُعلمين فإنهم يُصبحون من أكثر المُمارسين فعالية.

لقد استمتعنا بمُشاهدة الكتاب الذي بدأ بحلم وأمل يتطور تدريجيا إلى مطبوعة، وينتقل إلى الحقيقة في كل نسخة من نُسخه، ويحتوي على معلومات تواكبُ ميدانا سريع التغير، لقد تشجعنا لمُشاهدة جهودنا التعاونية تستمر في كتاب في زمن احتدمت فيه المُنافسة بين الكتب الجامعية لما يزيد عن خمسين عام. وكمُؤلفين، تميزنا بإعادة تشكيل كتابنا وإعادة النظر في محتواه في كل مرة، ونثق به ككتاب جامعي يُلبي حاجات الأطفال والمُعلمين، ومُدربي المُعلمين المُعاصرين.

Joan Packer Isenberg

Fairfax, Virginia

Mary Renck Jalongo

Indiana, Pennsylvania

مُقدمة المُترجم

يحتاجُ العاملون في ميداني الطفولة المُبكرة والتربية الخاصة في الطفولة المُبكرة إلى مراجع من شأنها أن تُسهم في تهيئتهم لمُواجهة الصور النمطية التي قد تتسبب في الحد من انتشار مُساهمات الأطفال الإبداعية، وينفرد هذا الكتاب بتناوله لموضوع التفكير الإبداعي والتعلم المبني على الفنون من مرحلة الروضة وحتى الصف الرابع الأساسي، ليُفيد الدارسين، والعاملين، والمهتمين بالطفولة المُبكرة والتربية الخاصة في الطفولة المُبكرة.

لقد تميَّزَ هذا الكتاب بدمج الأساس النظري والتطبيقات العملية بصورة تجعله مرجعاً هاماً للمُبتدئين ولذوي الخبرة على حد سواء ممن يعملون في مجال الطفولة المُبكرة والتربية الخاصة في الطفولة المُبكرة، وتميز بمواكبته للمُستجدات في هذين الميدانين مع تغير طبعاته، ابتداءً من الطبعة الأولى التي نُشرت في عام 1993، وحتى طبعته الخامسة (الطبعة الحالية) حيث بدأ ليُغطي مرحلة ما قبل المدرسة وتطور تدريجياً ليُغطي السنوات الأربع الأولى من المرحلة الأساسية.

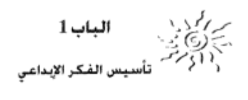
يبدأ هذا الكتاب بثلاثة فصول تُشكل أساساً للفصول اللاحقة، حيث يبحث الفصل الأول الفكر الإبداعي: تعريفه، وتطوره، وما يُمكن أن يفعله الكبار لدعم تطوره، ويتناول الفصل الثاني لعب الأطفال ومُسابقاتهم وابتكاراتهم وكيف يُسهم كل ذلك في تعلم الأطفال لمُختلف المواد، فيما يتناول الفصل الثالث طُرق دعم فكر وتعبير الأطفال الإبداعي، ثُم تتناول الفصول من الرابع وحتى السادس موضوعات ترتبط بالفنون الإبداعية (الفن، والموسيقى، والرقص، والفنون الدرامية)، وتُناقش الفصول من السابع وحتى التاسع تعليم وتقييم الإبداع (تصميم البيئة، واستخدام الأدوات والمصادر بفاعلية، وتقييم العمليات والإنتاج الإبداعي)، وأخيرا يتناول الفصل العاشر تأثيرات المحتويات الثقافية على الفكر الإبداعي والتعبير الفني وتأثير الدور الذي تلعبه الأسر في دعم ابداع الأطفال.

آمل أن يضيف هذا الكتاب المُترجمُ إلى مكتبتنا العربية إضافة توعية لجميع من هم على مقاعد الدراسة في تخصصات الطفولة المُبكرة والتربية الخاصة في الطفولة المُبكرة، وللعاملين في هذين الميدانين، وللأسر كمرجع من شأنه أن يُسهم في توجيه نظرتهم للأطفال ولمُستقبل الأطفال الإبداعي.

والله الموفق

د. سهى عبد الرحيم طبال





الباب 1

تأسيس الفكر الإبداعي

الفصل 1: فهم تعبير الأطفال وفكرهم الإبداعي

الفصل 2: دعم لعب الأطفال ومُبارياتهم (ألعابهم) واختراعاتهم

الفصل 3: تشجيع الفكر والتعبير الإبداعي

الطفلة 2: أنا الرضيع، اوقة.. أووع. (تمسك بزجاجة الرضاعة وتزحف على الأرض بينما تتظاهر بالرضاعة من الزجاجة)

الطفلة 1 : والآن من سيلعب دور الأب؟

الطفل: بالتأكيد ليس أنا، أنا ذاهب إلى العمل.

الصف الثالث- الصف الرابع:

التحق بعض الأطفال الذين ينخفض مستوى أدائهم القرائي بصف واحد على الأقل عن بقية الأطفال بالبرنامج الصيفي، وأكد برنامج المقاطعة على أهمية إتقانهم لمهارات القراءة والكتابة ليُسهموا من خلالها في تحقيق بعض الأهداف الاجتماعية الهامة. وفي أحد الأيام واجه هؤلاء الأطفال تحديا هاما يتمثل في امتلاء ملجأ الحيوانات المحلي بالكلاب والقطط الضالة، وطُلب منهم مدير الملجأ تقديم المساعدة، قام الأطفال على أثر ذلك بتشكيل مجموعات صغيرة للبحث في حلول لتلك المشكلة، حيث قامت إحدى الجموعات بالبحث عبر الشبكة الإلكترونية (إنترنت) في محاولة للوصول إلى أفكار إبداعية من شأنها أن تُروج لتبني هذه الحيوانات، وأسهمت مجموعة أخرى في تطبيق أفكار ترويجية لذلك عبر الشبكة العنكبوتية (إنترنت) من خلال فيديو تم تصميمه خصيصا لذلك، واستخدمت المجموعة الثالثة بعض الصور الرقمية بهدف تصميم مُلصقات إعلانية حالطية تُروج إلى تبني تلك الحيوانات من خلال سلسلة من متاجر الحيوانات المحلية، وأخيرا باشر الطلبة في تنفيذ هذه المشاريع التي استخدموا فيها مهاراتهم البحثية وتفكيرهم الإبداعي ومهاراتهم الشخصية ومهارات القراءة والكتابة التي اكتسبوها بهدف حماية تلك الحيوانات وبذلك أسهموا في خدمة مجتمعهم.



تعريف الفكر الإبداعي DEFINING CREATIVE THOUGHT:

كلمة يُبدع create هي كلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية creare والتي تعني صُنع شيء لم يُصنع مسبقا، (Branhart&Branhart,1983)، وبناء على ذلك تُستخدم كلمة يُبدع في المجتمعات المعاصرة لتدل على الاختراع أو الإنتاج بشكل يقربها من عالم الفن (بارع، فنان، أديب)، ولتعكس إنتاج شيء عملي ومفيد (بنَّاء، هادف). أضف إلى ذلك لابد أن تندرج النوايا الحسنة تحت مسمى الإبداع لأن التفكير الإبداعي قد يؤدي إلى نهايات سلبية أو تدميرية (Craft,2006).

وباختصار تتكون العملية الإبداعية من التفاعل بين الكفاءة والعملية والبيئة ويُنتج من خلالها الفرد أو الجماعة مُنتجا محسوسا فريدا وعمليا ضمن السياق المجتمعي (Plucker&Beghetto,2004p.90).

وتُعتبر الأصالة عاملا مشتركا في جميع المناقشات التي تناولت العمليات الإبداعية والإنتاج الإبداعي عبر السنين، إلا أن الاختلاف وحده لم يكن عاملا كافيا في تحديد الإبداع (Runco,2004)، فقد يختلف طالب عن أقرانه في ارتداء ملابس غريبة أو في تناوله لطعام الغداء على سطح أعلى

مبنى في الحرم الجامعي، إلا أن هذا الاختلاف لا يُمكن تفسيره على أنه إبداع لأنه مجرد سلوك غريب، وعليه فإن الإنتاج الإبداعي لابد أن يكون فعالاً من خلال تناوله للقضايا الحيوية وتوفير الحلول الأصيلة لها (Cropley,2001).

وكخطوة أولى في إزالة اللُبس المتعلق بالإبداع لابد من التأكيد على أهمية التعامل مع الإبداع كشكل من أشكال الذكاء (Webster,1990)، فالإبداع هو المكون الرئيسي الذي تناوله ستيرنبيرغ (Sternberg,2008) في نظرية الترايارشيك Triarchic للذكاء والتي تناولت ثلاثة طرق مترابطة للتفكير وهي:

1. التفكير الإبداعي: ويضم الخَلق Creating، والتصميم، والخيال، والافتراض.
2. التفكير التحليلي: ويضم التحليل، والمقارنة، والتباين، والتقييم، والتفسير.
3. التفكير العملي: والذي يضم الاستخدام، والتطبيق، والتنفيذ.

وفسر ستيرنبيرغ ذلك قائلاً: (نحتاج إلى التفكير الإبداعي في توليد الأفكار، وإلى التفكير التحليلي في تحديد جودة تلك الأفكار، فيما نستخدم التفكير العملي في تنفيذ تلك الأفكار وفي إقناع الآخرين بأهميتها، ولا تتساوى طُرق التفكير السابقة لدى غالبية الأذكياء الناجحين، إلا أنهم يجدون طُرقاً تُمكنهم من استخدامها مع بعضها بعضاً بانسجام) (Sternberg,2008,p.153).

الأبعاد المعرفية الأربعة

الإبداع كعملية تفكير

1. الطلاقة:
- توليد كمية كبيرة من الاستجابات ذات العلاقة
- إتباع سلسلة من الأفكار.
- تعزيز الأفكار ذات العلاقة.

2. المرونة:
- تقديم طُرق بديلة.
- تغيير الأشياء لتصبح أكثر ملائمة.
- عرض المشكلة من خلال منظور آخر

3. الأصالة:
- تقديم أفكار غير عادية وفريدة وحديثة وذكية.
- جمع الأفكار المألوفة وعرضها بصورة جديدة وربط ما يبدو منها غير مترابط.

4. الإسهاب:
- إكمال الأفكار وإضافة تفاصيل ممتعة لها.
- التوسع في الأفكار والإضافة إليها.

الأبعاد الفعالة الأربعة

الإبداع كعملية إحساس (شعور)

1. الفضول:
- التعجب والحيرة حول شيء ما.
- التلاعب بالأفكار.
- إتباع الحدس في توقع ما سيحدث.

2. التعقيد:
- الشعور بالتحدي في تنفيذ الأشياء بطُرق تفصيلية.
- البحث عن خيارات متنوعة.
- إخراج الأمر من الفوضى.
- ملاحظة الأجزاء المفقودة بين ما هو موجود وما ينبغي أن يكون.

3. المخاطرة:
- الرغبة في تفسير الأفكار للآخرين.
- مواجهة النقد أو الإخفاق بشجاعة.
- إتباع الحدس بثقة واستثماره في تعزيز الأفكار المتواضعة.

4. الخيال:
- القدرة على تشكيل صور ذهنية غنية ومختلفة "ماذا لو/ كما لو أن".
- مقدرة الشخص على وضع نفسه في زمان أو مكان شخص آخر.
- الإحساس الحدسي بما قد يحدث أو بما سيؤول إليه أمر ما.

الشكل 1.1 أبعاد الإبداع

(Guilford,1984),(Sternberg,2006)

الإبداع هو عملية معرفية (تفكيرية) وعاطفية (شعورية) (Feldhusen,1995)، ويستعرض الشكل 1.1 مراجعة للأبعاد العاطفية والمعرفية للتفكير الإبداعي، ولمشاهدة أحد المعلمين الذين يُظهرون صورا نمطية يمكنك مشاهدة فيديو "تفجير الصور النمطية Explode Stereotypes" على الشبكة الإلكترونية (إنترنت) على موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab .

مُختبري التعليمي MyEducationLab



إذهب إلى موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab على الشبكة الإلكترونية (الإنترنت) واختر موضوع التنوع Diversity، وتحت عنوان الأنشطة والتطبيقات شاهد فيديو تفجير الصور النمطية Explode Stereotypes وأكمل النشاط.

تظهر المواقف التي تناولتها مقدمة هذا الفصل العلاقة بين العاطفة والمعرفة والتي شكلّها الأطفال بناء على خبراتهم السابقة (غياب الأب)، أو بعد مشاهدة بعض الأشياء (استخدام الأواني الإسطوانية كتبمات)، أو باستخدام الرموز (تقريب يدي الطفل من بعضهما ليتظاهر بأنه مُقيد بالكلبشات)، أو من خلال مُناقشة الأفكار (فيلم العنف)، أو استجابة لبعض الظروف الطارئة (الحيوانات المشردة).

دليل الفكر الإبداعي لدى الأطفال EVIDENCE OF CREATIVE THOUGHT IN CHILDREN

الأنشطة التالية هي لأطفال من مختلف المستويات والأعمار:

- جيسيكا طفلة تبلغ من العمر ثلاثون شهرا قامت بلف المكعب بداخل غطاء على اعتبار أنه رضيع، واستخدمتهُ ليرمز إلى شيء آخر.
- سدني طفلة تبلغ من العمر 3 سنوات، وهي ترسم الشمس لأول مرة، ويُعد هذا أمرا جديدا بالنسبة لها على الرغم من أن الكبار شاهدوا العديد من الأطفال يرسمونه.
- آروين يبلغ من العمر 5 سنوات، رسم نفسه وهو يطير على الحامل المخصص للرسم وهو ما حلم به في الليلة الماضية وبذلك يكون قد استخدم خياله في الرسم.
- ميغيل طفل موهوب في الصف الثالث الإبتدائي، بدأ بتصميم صفحته الخاصة على الحاسوب، واستخدم معرفته السابقة بالصفحات الرئيسة التي سبق وأن شاهدها، وحاول أيضا تطبيق مهاراته التقنية في تحقيق هدفه.

استنادا إلى السلوك الصادر من الأطفال السابقين فإن الإبداع هو سلوك مبتكر هادف (Peterson,2001L2002).

وعلى الرغم مما سبق فإن فهم الإبداع مليء بالتناقضات، ويحتمل واحدا مما يلي:

- أن يقـول البعض بأن الإبداع ثروة ولكن من الصـعب تفسـيـره أو التعـرف عليـه (McDa-niel&Torn,19976).
- أو يدعي البعض الآخر بأن كل شخص مبدع، وعلى الرغم من ذلك يعتقـدون بأن المشـاركات الفنية تقتصر على الأشخاص المثقفين. (Kerka,2002)
- وربما يُبرز البعض أهمية الإبداع بالنسبة للفرد والمجتمع وعلى الرغم من ذلك يُفكرون بالجهود الإبداعية كأنشطة طائشة تأخذ وقتاً من الأشياء الأكثر جدية كالتعليم الأكاديمي(Ho-ribe,2001;Robinson,2001).
- وأخيرا قد ينظر البعض إلى الإبداع كإلهام للاختراعات والتقدم التقني، وعلى الرغم من ذلك يقولون بأن الأشخاص المبدعين غير عمليين أو غير اجتماعيين (Peterson,2001/2002).



يحتاج الأطفال إلى الدعم الاجتماعي لتطوير إمكاناتهم المتعلقة بالتفكير الإبداعي

يُراجع الشكل 1.2 التطورات النظرية والنظريات التي ساهمت في فهم التفكير الإبداعي.

ومن المفاهيم المغلوطة الشائعة هي أن التفكير الإبداعي يُوجد فقط بداخل الفرد حين يفهم مجتمعه وينتمي إليه، "جميع الإنجازات الإنسانية تتأثر وتنتج ضمن السياق الثقافي الذي يُحدد القدرات العالية ويُميزها، ويؤكد علاقتها بالقيم المجتمعية" .(Dorn,Madeja,&Sabol,2003,p.81).

يختلف تعريف الإبداع ما بين الأقسام الأكاديمية داخل الكلّية الواحدة باختلاف التخصص، فقد تجد تعريفا للإبداع في قسم التعليم يختلف عن تعريفه في قسم التمثيل والعلوم والإدارة و الموسيقى.

النظريات الكلاسيكية

النظرية الإنسانية

- كارل روجرس Carl Rogers: الشخص المبدع مشغول كليا

النتائج/ المضامين: إذا كان الطفل بطبيعته فضوليا، يُحب التعلم، ولديه خيال نشط مُغلق النهايات لأسباب تعود إلى الكبار المحيطين به، يُصبح الطفل أقل قدرة من الناحية الإبداعية.

أبراهام ماسلو Abraham Maslow: الشخص المُبدع هو من حقق ذاته.

النتائج/ المضامين: حين تكون الجداول جامدة والمهام مُحددة مسبقا، لا يجد الأطفال فرصا للاختيار أو لحل المشكلات بطرق ممتعة، ومع الوقت يتعلمون الاعتماد على الآخرين في الحصول على الأفكار بدلا من الثقة بأفكارهم الخاصة.

- رولو ماي Rollo May: تحتاج إلى الشجاعة كي تكون مبدعا

النتائج/ المضامين: غالبا ما تبدو أفكار الأطفال الصغار شُجاعة أو سخيفة بالنسبة للبالغين الذين يبحثون عن قدر كبير من التحكم وسهولة توقع ما سيحدث، وعلى الرغم من ذلك فإن الأطفال عادة ينتظرون الحصول على الموافقة كي يستمروا في التفكير بطرق غير تقليدية ويتمكنوا من "الجرأة على أن يكونوا مختلفين" طوال حياتهم.

نظرية التحليل النفسي

- ألفريد آدلر Alfred Adler: الإبداع هو طريقة لتعويض الضعف النفسي أو الجسدي الملموس:

النتائج/ المضامين: لابد أن يُسهم المعلمون في زرع الإبداع لدى جميع الأطفال، بدلا من أن يمتلكوا عقلية "كاشف المواهب"، والتي تُمكن الأطفال ذوي القدرات الجيدة فقط من أن يُصبحوا فنانين علماء أو مخترعين بعد تُوفير فُرص التعبير الإبداعي لهم.

- كارل جنغ Carl Jung: تنبثق الأفكار الإبداعية من مصدر عميق " اللاوعي الجماعي"

النتائج/ المضامين من الضروري أن يُصبح الأطفال أكثر ألفة بالعمليات الإبداعية والإنتاج الإبداعي الناتج عن مختلف الثقافات والأزمنة والجماعات العرقية والأجناس وبذلك يتمكنون من الجمع بين خليط من الإبداعات الإنسانية.

النظرية البنائية:

- جان بياجيه Jean Piaget: الإبداع هو شكل من أشكال حل المشكلات يعتمد على العمليات الفكرية لدى الطفل.

النتائج/ المضامين: إن تطوير عمليات حل المشكلات لدى الأطفال الصغار يُوفر لهم الوقت والفرص المناسبة لاستكشاف الأدوات واستخدام الطُرق اليدوية في مواجهة التحديات الممتعة.

النظريات المعاصرة

نظرية الذكاءات المتعددة

- هورد غاردنر Howard Gardner: يتكون الإبداع من تسع ذكاءات مختلفة.

النتائج/ المضامين: يمتلك كل طفل صغير تسعة طرق مميزة من المعرفة لابد من أخذها بعين الإعتبار عند تخطيط المناهج التي تحرص على تلبية الاحتياجات الفردية لكل طفل.

نظرية ترياركك Triarchic في الإبداع:

- روبرت ج. ستيرنبرغ Robert J. Sternberg: الإبداع هو عنقود يتكون من ثلاثة أشكال من القدرات: التركيب، والتحليل، والممارسة.

النتائج/ المضامين: يحتاج الأطفال إلى التعرض لنماذج إبداعية وطرح للأسئلة، كما يحتاجون إلى توفير الوقت المناسب للمحاولة والخطأ، والتعرض للأخطار المعقولة، وإلى تعريف ومتابعة مشكلاتهم الخاصة، والتمعن كثيرا في أفكارهم، والتغلب على العقبات، وكسب التأييد لأفكارهم وتقييمهم بطرق تحترم الإبداع.

الخبرات المثالية أو نظرية "التدفق"

- ميهالي سكزنتميهالي Mihalyi Csikszentmihalyi: يحتاج الأفراد المبدعون إلى المتابعة بطُرق ممتعة ومناسبة.

النتائج/ المضامين: عادة ما يلعب الأطفال حول العالم دون توجيه أو تعزيز، وتعكس نتائج بعض الدراسات التي تناولت المتفوقين المبدعين الكبار أن الخطوط التي تفصل بين عملهم ولعبهم غالبا ما تكون مُشوشة وبالتالي يميل هؤلاء الأشخاص إلى العمل بطرق ممتعة هزلية.

الشكل 1.2 نظريات الإبداع

تختلف الأفكار الإبداعية باختلاف الخلفيات الثقافية، لذا ينظر الخبراء المعاصرون إلى الإبداع كسمة اجتماعية، وتُوضح قصة الطفل ثيران الذي يبلغ من العمر ست سنوات ذلك، حيثُ اعتاد جده على تكرار تراتيم الكنيسة أمامه وطلب من ثيران مُشاركته في ذلك، ومع الوقت أصبح ثيران مولعا بالموسيقى وبدأ بتعلم القراءة وبالتعرف على الكلمات المألوفة له، كما بدأ بتكرار التراتيم أثناء جلوسه مع جده وأثناء تواجده في السيارة أيضا، ويُوضح ما سبق أربعة نقاط مفتاحية حول التطور الإبداعي (Faulkner,Coates,Craft,&Duffy,2006;sawyer,20003):

1. هناك علاقة هامة بين الإبداع وبين ثقافة الطفل خلال السنوات الأولى من عمره: ربما تكون حياة ثيران مختلفة إن لم يكتسب الخبرات المتعلقة بتراتيم الكنيسة، فاستمتاعه بها واكتسابه لُمتطلبات أدائها بصورة جيدة أسهم في تقديره لها باعتبارها جزءا أساسيا من حياته الأسرية والمجتمعية.
2. ينتج الإبداع عن التفاعل مع الأشخاص الآخرين ومع البيئات المحيطة: لم يسمع ثيران فحسب عن مشاركة جده في أداء تراتيم يوم الأحد داخل الكنيسة، وإنما اندمج فيها وبدأ يفكر بالمشاركة في أدائها مع الجماعة مستقبلا.
3. يربط التطور الإبداعي بين الفنون الرمزية والجسدية في بعض المجالات: إذ يتضمن كل نمط من المحاولات الإبداعية مُحتوى جسدي وآخر فني ففي حالة تراتيم الكنيسة يتم الجلوس والتعامل مع النوتة الموسيقية بوصفها الفن الذي احتلّ خيال ثيران.
4. تختلف ثقافة الأطفال عن ثقافة الكبار: في الوقت الذي يُركز الجد فيه على توجيهات قائد الكورال، ويحرص على أن يتناغم أداءه الفردي مع أداء المجموعة، يُؤدي ثيران التراتيم التي تعلمها في كل مرة بصورة فردية.

من الطرق التي يستخدمها المعلمون في تشجيع الإبداع هي تعليم الأطفال على استخدام بعض الأدوات في التفكير كاستخدام الخرائط الذهنية في المساعدة على تنظيم فكرة ما ويُوضح الجدول 1.1 ذلك باختصار.

ما هو التنظيم التخطيطي Graphic Organizer:

إن التنظيم التخطيطي هو طريقة لنقل الأفكار بطريقة مرئية، ويضم هذا المفهوم الخرائط أو الشبكات، ويُسهم التنظيم التخطيطي في بناء المعلومات وتنظيم المفاهيم الهامة المتعلقة بموضوع محدد وعرضها وفق نموذج بصري مُعنون بكلمات (Mosco,2005)، ولعل من أهم أشكال التنظيم التخطيطي الخرائط المفاهيمية (بكلمات ومفاهيم رئيسة تنبثق عن المركز)، والخُطط المُتسلسلة (التي تعرض العملية خطوة بخطوة)، والمُخططات المقارنة (مثل مخطط فن Venn)، ومُخططات السبب والنتيجة.

ما أهمية استخدام التنظيم التخطيطي؟

هنالك العديد من الدراسات التي اقترحت استخدام التخطيط التنظيمي بهدف دعم تعلم الأطفال في مجالات محددة (Baxendell,2003;Gallenstein,2005;Kim,Vaughn,Wanzek,&Wei,2004)، وحين يتعامل الأطفال مع المفاهيم بطريقة أكثر تنظيما فإن ذلك يُساعدهم في بناء نماذج ذهنية للأفكار والتفاعلات الداخلية.

لماذا يُعد استخدام التنظيم التخطيطي مناسبا للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؟

تُسهم المعلومات البصرية في تطوير قُدرات الأطفال على تنظيم المعلومات واسترجاعها، ويُعد التنظيم التخطيطي نموذجا قويا لمُساعدة مختلف المتعلمين، وعلى الرغم من ذلك لا يمكن استخدامه بطريقة عرضية أو بالصدفة، إذ أنه يكون أكثر فعالية حين يُستخدم بطريقة ثابتة (أن يختار المعلم بعض النماذج ويستخدمها في غالبية الأوقات)، وحين يكون متماسكا (يتعامل مع عدد محدود من المفاهيم أو يعكس من خلاله التفاعلات الداخلية بوضوح)، ويكون إبداعيا (يستخدمه المعلمون في بداية ومُنتصف ونهاية الدروس ويستخدمونه للواجبات الدرسية والمُراجعة وفي مُزاوجة الصور مع الكلمات وفي الموضوعات الفرعية وفي دمج عمل المجموعات اثناء العمل التعاوني) (Baxendell,2003). ومن الأمثلة على التنظيم التخطيطي تطوير شبكة للفنون، بحيث يُوضع في مركز الشبكة صورة أو رسم عن العمل، ويتفرع من ذلك المركز أصنافا مختلفة كالأعمال المشابهة (مثال: النحت)، أو العمل في موضوعات مشابهة (مثال: الحيوانات)، أو الأعمال التي أنتجها الفنان نفسه (مثال: ونسلو همر Winslow Homer)، أو العمل بنفس الأسلوب (مثال: الكُتب المصورة التي تستخدم الفن التصويري)، وهلم جرا، وبذلك يستخدم الأطفال القراءة والكتابة والفن معا.

جدول 1.1 تكامل المنهاج: استخدام التنظيم التخطيطي:

	التواصل (القراءة والكتابة والفنون اللغوية والتقنية)	العلوم (الرياضيات والعلوم)	الدراسات الاجتماعية (الدراسات الاجتماعية والصحة والأمان)
موضوعات الدارجين (أطفال الحضانة) العناية بالصغار	-الكتب المتعلقة برعاية الوالدين لأبنائهم مثل كتاب Over in Meadow (Keats,1971). -استخدام العروض الحوسبية لإعداد مخطط فنية لأمهات الحيوانات وهي تعتني بأبنائها	-التعلم من شخص إلى شخص باستخدام دمى صغيرة وكبيرة لبعض الحيوانات وتكليف الأطفال بربط كل حيوان بوالدته. -مُشاهدة فيلم عن عناية أمهات الحيوانات بأبنائها. -تصميم صورة فنية عن أمهات الحيوانات مع أبنائها	-تنظيم وقت حمام الطفل وخروجه من المنزل وتحضير بعض الأدوات كحوض الماء والألعاب البلاستيكية والصابون الذي لا يسبب الدموع والمناشف وفوط الأطفال والملابس والأغطية الخاصة بالرضع لتأدية أدوار رعاية الأطفال المألوفة
موضوع مرحلة ما قبل المدرسة استخدام الرموز لتمثيل الأفكار	-اختر قصة تتضمن حدثاً رئيساً بسيطاً، كقصة مشية روزي Rosie's walk (Hutch-ins,1967)، وكلف الأطفال بتنفيذ خارطة قصصية تمثلها على الأرض.	-قم بوضع حلقتي قفز أو دوائر من الحبال على الأرض بطريقة مخطط فن Venn Diagram، واستخدم المكعبات في طرح الأسئلة (مثال: إن كانت المكعبات على هذا الجانب حمراء، والمكعبات على الجانب الآخر كبيرة، ما نوع المكعبات التي ينبغي علينا وضعها في المنتصف؟)	-استخدام القصص الكلاسيكية (مثال: المشي المسموع The listening Walk (Showers,1993)، ثم الخروج مع الأطفال للمشي وتسجيل قائمة بالأصوات التي يتم الاستماع إليها، واستخدام الشبكة المفاهيمية أو الخرائط في تصنيف الأصوات وفق مصادرها (مثال: الناس، الحيوانات، الآلات...الخ)
للموضوع الرئيس الأغاني المفضلة	-مقارنة الأطفال ثلاثة ألحان لأغنية واحدة مثل (ست بطات صغيرة)، ثم وضع قائمة بالتشابه والاختلاف بينها.	-استخدم الكتاب الكبير لمساعدة الأطفال على أداء أغنية عددية (مثال: خمس قرود صغيرة يقفزون على السرير (Christelow,2006)). يُمكنك عرض كل لحن من ألحان الأغنية وعمل بطاقات لمساعدتهم على إيجاد الفروق بينها.	-قُم بدعوة عدد من أفراد الأسر مختلفة الثقافات ليشاركوا في عرض الأغاني الفلكلورية التي تعلموها في طفولتهم.
للموضوع الوسطي الملكية الفكرية	-قم بالإشارة إلى معلومات حقوق الطبع الموجودة في عدد من الكتب، اطلب من الأطفال أن يُنفذوا رسما تصميما خاصا، ثم اطلب من كل منهم أن يُعد ملخصا عن نفسه وصفحة خاصة بحقوق الطبع.	-قُم بزيارة مركز معلومات حقوق الطبع الأمريكي على الشبكة الإلكترونية واستخرج منه القواعد الأساسية لحقوق الطبع، وصنع عددا من البرامج الإلكترونية التي تحتوي على معلومات عن حقوق الطبع، واطلع على الخطوات اللازمة لحماية الملكية الفكرية.	-قُم بدعوة مخترع محلي إلى الصف لبحث عملية استخراج حقوق الطبع، وكلّف الأطفال بتصميم مُخطط تسلسلي عن عملية حقوق الطبع استنادا إلى ما تم تناوله في لقاء المخترع.

الأساس النظري والبحثي:



نظرية رأس المال الاجتماعي Theoretical and Research Base: Social Capital Theory:

هناك العديد من البرامج التي تُتيح الفرص للأشخاص كي يشاركوا إنجازاتهم ويُطوروا إمكاناتهم ومنها برنامج المحبوب الأمريكي American Idol، وبرنامج الرقص مع النجوم Dancing with the Stars، وبرنامج أمريكا تمتلك موهبة America's Got Talent.

لنُفكر معا في احتمالات ماقد يكون حدث مع طفلين في مرحلة الطفولة المبكرة وتسبب في إظهار مُستويات مُتباينة بشكل كبير في المهارات الفنية بينهما على الرغم من أنهما كانا قد أظهرا مُستويات مماثلة من القدرات الفطرية في بداية حياتهما، ولعل هذا ما حاولت نظرية رأس المال الاجتماعي تفسيره، والتي ترى بأن هُناك العديد من المصادر الفكرية والاقتصادية والثقافية في حياة الإنسان تتأسس بشكل طبيعي (Li,2004;McLaughlin,2001)، ولكنها لا تتوزع بشكل متساو بين الأشخاص، إلا أن استخدامها يعتمد على ظروف المجتمع وعلى إمكانية الحصول على الدعم المناسب.

ووفقا لنظرية رأس المال الاجتماعي، يحتاج الإبداع إلى مُتطلبات مثيرة تتعدى القدرات الشخصية أو مُجرد التصميم الشخصي، إلا أنه يحتاج إلى الدعم الاجتماعي (Gruber& Wallace,1999;Zimmerman&Zimmerman,2000).

وكما وضح فراري (Ferrari,2004) "ينتج الفن الرائع والإنجازات الإبداعية حين يتأثر الفرد بما تم اعتباره كقيمة في ثقافته وحين يكتسب المعاني (مثال: التربية الاجتماعية، والممارسة، والقدرات الفطرية) والتي تمكنه من أن يبدع" (صفحة 226).

رأس المال الثقافي هو "نتاج تاريخ الفرد الاجتماعي الذي يعتبره البعض خطأ موهبة فطرية، ويُسهم التدريب المكثف والتعليم البارع في إنتاج نجوم في بعض الحقول الثقافية" (Ferrari,2004, p.233).

وسواء أكان العمل اختراعا تقنيا أو انعكاسا لنظرية علمية، أو إنتاج شريط لفن طموح، أو رسوم طفل في المرحلة الابتدائية، فإن نجاح الإبداع يتطلب الوصول إلى رأس المال الاجتماعي، ووفقا لنظرية رأس المال الاجتماعي لابد أن توفر الدول فرصا متكافئة من حيث المصادر الطبيعية والمالية اللازمة لتطوير الإمكانات الإنسانية للأفراد والمجموعات القادرة على المساهمة في مجتمعاتها.

لي فيجوتسكي هو منظر روسي (Vygotsky,1922) أكد بأن التعلم هو ثقافي بالأساس وتفاعلي بالطبيعة، ويُقبل الأطفال على الأدوات الثقافية التي يُقدمها لهم عالم الآخرين من خلال التفاعل الاجتماعي وتُرسم وفقا لعملياتهم التفكيرية البارعة (Davis&Gardner,1992; Eckhoff&Urbach,2008,in press;Gajdamaschko,2005) فمثلا، إن فحصنا رسوم طفل ياباني أو

طفل النافاجو Navajo ستُلاحظ بأن رسومه التمثيلية المبكرة تُشبه الفنون الثقافية المألوفة له، وبأن أسلوبه تأثر بالفن الذي سبق وأن جربه في مجتمعه.

إن الفكرة الأساسية التي تدور حولها نظرية فيجوتسكي هي نقطة التطور الدنيا (الحد الأدنى للتطور) ZPD: Zone of Proximal Development، والتي تعكس المستوى الذي يشعر الطفل فيه بالثقة إلى حد معقول لمتابعة نشاط ما دون ضجر، أو المستوى الذي يشعر الطفل فيه بالتحدي الفكري دون أن يحبط. لذا فإن جلوس الطفل على الكرسي لقص صورة ما أو تلوين رسم محدد-وهو النشاط الشائع في المدارس الأمريكية- أمر غير مجيد، إذ أن هذا النشاط يشغل الأطفال ولكنه لا يتحداهم فكريا، كما أنه يُقيد تفكيرهم الإبداعي ولا يُقدم لهم أي دعم اجتماعي، بالإضافة إلى ذلك فهو لا يخلق شعورا بالإنجاز بين مُجتمع المتعلمين لأن الطفل ينشغل في أدائه بهدوء وبمعزل عن الآخرين.

انعكاسات المعلمين على الإبداع Teachers' Reflections on Creativity:

فيما يلي انعكاسات المعلمين في مرحلتي ما قبل وأثناء الخدمة بعد إتمام تدريب في الإبداع:

المعلمون في مرحلة ما قبل الخدمة:

" إن معرفتي بالإبداع كانت محدودة حقا، ربما أكون قد أدركت بأنه مفيد ولكنني لم أكتسب مسبقا أية حقائق تجعلني أؤيده، كل ما كان لدي عن الإبداع مشاعر مبهمة، ولكن لدي الآن معرفة بفوائده على الطفل في كافة المجالات التطورية".

المعلمون في مرحلة الخدمة:

" لطالما أدركت أهمية التعبير الإبداعي في تطور الطفل، ولكن رغم تقديري للفنون، والموسيقى، والرقص لم يسبق لي أن نظرت إليها كطرق لدعم تعلم الطفل ".

انعكاساتك أنت:

- كيف يُفكر هؤلاء المعلمون في الإبداع لدى طلبتهم؟
- ما هي افتراضاتك وفهمك للتفكير الإبداعي؟
- ما الدور الذي يمكن أن يلعبه المفكر المبدع في التعليم والتعلم؟

أدوار الأُسر في تعزيز الإبداع Families' Roles in Promoting Creativity:

حاول رسم صورة ذهنية عن الطفل المبدع.

إن كُنت كعامة الناس ستُصوره كـ"عالم صغير" يرتدي نظارات سميكة للقراءة، ولديه معرفة موسوعية حول موضوع محدد (مثال: الديناصورات)، وربما يكون قد أظهر نُضجاً مبكراً (مثال، يؤدي

المهام الأكاديمية بشكل متقدم على أقرانه)، وقد يبدو غريب الأطوار أو وحيدا (Kerr&Cohn,2001;Pirto,1998)، ولكن هذه المؤشرات بشكل عام تميل إلى ربط الإبداع بالمهارات الأكاديمية الرئيسة أو بسوء التوافق الإجتماعي وتُسهم في تشكيل صور نمطية سلبية حول الإبداع.

عادة ما يُساء فهم السلوك الإبداعي من قبل الكبار غير المطلعين أو ضعيفي الحدس، فالطفل الذي يلعبُ ولديه طاقة ويشعر بالمتعة (Tieso,2007) ولديه دافعية جوهرية قد يُطلق عليه البعض "كثير الحركة"، والطفل الذي يكون مستقلا ومدركا وواثقا فهو "مغرورٌ" بالنسبة للبعض الآخر، أما الطفل المتقدم الأصيل غير المتّفق مع آراء الآخرين فقد يعتبره البعض "غريبا"، أو "عنيداً"، ويُفضل غالبية الكبار الطفل المطيع الهادئ الأنيق والمؤدب الذي ينسجم بسهولة مع أقرانه، ومن هنا تكمن أهمية تدريب المعلمين على المفاهيم المتعلقة بالإبداع لدى الأطفال، لأن الأحكام الخاطئة من قبل بعضهم قد تؤثر سلبا على مستوى تقدير الطفل لذاته وتُؤثر على تطور الإبداع لديه.

هل يعني هذا بأن هنالك شخص مبدع لدرجة ما؟ نعم فهنالك مستويات وأبعاد مُختلفة للإبداع، وكُل طفل هو مبدع إذا أتيحت له الفرصة ليكون كذلك" لكل شخص إمكانات إبداعية ولكن تطويرها يتطلب التوازن بين المهارات والضبط وحرية التجربة ومراعاة الأخطار" (Robinson,2001,p.445)، وهذا لا يعني بأن كل شخص سيُقدم اختراعاً رائعاً أو أداءً على المسرح، أو تُعرض فنونه في المعرض، إن المعلم الذي يُصمم نشاطا تعلميا جذابا للطلبة هو مبدع، والأم التي تقدم الوجبات اللذيذة بأقل تكلفة ممكنة هي أيضا مبدعة، والطفل الذي يستخدم المعجونة في تنفيذ الديناصور الذي تخيله هو مبدع، وحين نُواجه تحديات الحياة ونصر على مواجهة مشكلاتنا فنحن مبدعين (Ripple,1989;Runco,1996).

يختلف التفكير الإبداعي لدى الأطفال عن التفكير الإبداعي لدى الكبار ويتشابهان بنفس الدرجة، " خبرات متشابهة في التعقيد والتحدي والإبداع لدى أولئك الخبراء المبدعين" (Chaine&jCaine,1999,p.117)، ويختلف في اشتراط التجربة وفي الطريقة، فبالنسبة للأفراد الناضجين " تتطلب العمليات الإبداعية والإنتاج الإبداعي خبرة تتضمن المهارات التقنية، والقدرات الفنية، والموهبة أو المعرفة بالمعلومات العملية التي يضيفونها إلى مخرجاتهم كما تتطلب وجود عادات للعمل تضم نمط العمل والتركيز والمثابرة والقدرة على تطبيق المكتسبات الجديدة وتعميمها والانفتاح على الأفكار الجديدة" (Amabile,1983;Epstein,. in press)، وبالمقارنة مع غالبية البالغين فإن الأطفال الصغار لديهم محدودية في الخبرات والتجارب، كما أن لديهم عاداتٌ وأنماط عمل أقل تطورا وجودا، وعلى الرغم من ذلك فإنهم يعوضون ما سبق من خلال طرق تفكيرهم الفريدة ومن خلال أدائهم للمهام بطُرق مميزة.



يُظهر غالبية الأطفال سلوكيات إبداعية في أوقات متنوعة أو في أوضاع محددة.

تتطلب مُلاحظة الأداء المبدع لدى الأطفال الاستماع إليهم ومُشاهدتهم أثناء الحديث والرسم (Coates&Coates,2006)، ويتضح ذلك من خلال ما قالته (كاتلن) البالغة من العمر ثلاثة أعوام ونصف بصوت مرتفع أثناء قيامها بالرسم، (لاحظ الخيال الواضح وقلة المحددات المُتعلقة بالكشف عن أفكارها):

"أنا الفراشة (ماكن)، وهذا هو العشب، هذه المادة الخضراء هي العشب، أنا أرسم جسرا الآن، وستمُر الفراشة فوق الجسر وتحته، أقصد... أنا سأقوم بذلك، أحتاج إلى اللون الزهري....... ممم، لا يوجد لون زهري، (تختار القلم الشمعي الأحمر)، لابد ان أُلون بخفة حتى يظهر اللون الزهري، هذا هو أنفي، وهذا هو شعري، سوف أرسم بعض الشعر، هذه أنا! (تبتسم) أُريد اللون الأسود، ويُمكن ان يُعوض عنه اللون البنفسجي، أنا خجولة قليلا! ها ها ! علي ان أمشي هُنا الآن بخفة، هل تستطيعين رسم زهرة يا كاتلين؟ سيفعلها اللون الأزرق! ماءٌ أزرق، لقد نسيتُ رسم أشعة الشمس!، سأتظاهر بأنني رودولف (حيوان الرنة ذو الأنف الأحمر)، الشمس، والآن سوف أرسم فيلا......"

يبرع الأطفال في ثلاثة خصائص فكيرية ترتبط بالعبقرية الخلاقة وهي الاستجابة للمثيرات الداخلية والخارجية، وقلة المحددات، والقدرة على الانهماك بشكل كامل في الأنشطة (Holdsn,1987)، ويتناقض الإبداع لدى كل من الكبار والصغار نظرا لخطورته وهزليته في الوقت نفسه (Rea,2001).

مارينا طفلة تبلغ من العمر ثلاثة أعوام، وهي مثال جيد على الاستجابة للمثيرات، فخلال زيارة لأسقف الكنيسة اليونانية الأرثوذكسية وبينما التزم جميع البالغين بالهدوء، تحركت مارينا نحو الأسقف وسألته: " هل تستطيع التلوين؟ هل تُحب مشاركتي في الرسم؟" لقد لمست مارينا قلق الآخرين ورغم ذلك طبقت طريقتها في بناء الصداقات بصُورة جعلت جميع من حضر يتذكرها باعتزاز.

لورين طفلة تبلغ من العمر خمس سنوات، تُجسد من خلال الموقف التالي تصرف الطفل بعفوية دون أية محاذير، فقد كونت لورين صديقا خياليا أسمته "موسي"، وحرصت على أن تصطحبه معها عند التنقل مع أسرتها بالسيارة حيث كانت تتظاهر بفتح باب خزان الوقود ويضم يديها وفتحهما إلى الأعلى بالقرب من فتحة الخزان كي تُيسر لـ"موسي" الزحف إلى داخل خزان الوقود، وأثناء ذلك كانت لورين تُحدث "موسي" بصوت مرتفع وتُزوده بالتعليمات المساعدة له على التصرف دون أن تكترث بمن قد يسمعها.

أثناء جلوس ستيفين الملتحق بالصف الرابع على كرسيه في الطائرة المتجهة إلى رحلة داخلية، بدى مُنشغلا بشكل تام بلعبته الإلكترونية مما عكس قدرته على الانهماك في الأنشطة بانتقاله إلى مستوىً متقدم منها، كما بدأ بالعمل مع صديق على تطوير فكرة لعبة الكترونية مماثلة من الممكن أن يُحبها زملاؤه.

لقد صوَّر لنا سلوك مارينا ولورين وكيفين قدرة الأطفال على التظاهر بالإنشغال، وفاجئونا بإدراكهم وعفويتهم ومرحهم.

عادة ما تظهر تعبيرات الأطفال الوجهية بوضوح نظرا لحداثتهم على العالم، وقد تقودنا خصائصهم السابقة للبحث عن وظائف للعمل مع الأطفال الصغار، وبعيدا عن التفكير الإبداعي الذي يظهره الأطفال، قد لا يسحرنا شيء أكثر من عالمهم الافتراضي وإمكانياتهم الحسية اللامحدودة، وهو الموضوع الذي سنستكشفه لاحقا.

إمكانية التفكير والتخيل والخيال المطلق Possibility Thinking, Imagination, and Fantasy،

مُختبري التعليمي MyEducationLab



اذهب إلى موقع مختبري التعليمي MyEducationLab واختر عنوان "المعرفة المبكرة بالقراءة والكتابة Early Literacy"، وضمن الأنشطة والتطبيقات activities applications kiosk يمكنك أن تشاهد فيديو الكتابة التفاعلية Interactive Writing، والذي يوضح إمكانية التفكير

تتطور إمكانيات الأطفال على التفكير حين يتفاعلون مع المشكلات اليومية بصورة عميقة وافتراضية (أسئلة "ماذا لو؟") (Craft,2001a,2001b,2002). وكلما اكتسب الأطفال المزيد من الخبرات المتعلقة بإمكانيات التفكير، وكلما تم تشجيعهم على البحث عن حلول فريدة وغير اعتيادية فإنهم يُصبحون أكثر براعة وثقة بقدراتهم على حل المشكلات ويكتسبون في النهاية عادات التفكير الإبداعي، وبالمُقابل فإن غياب فرص التفكير غالبا ما يتسبب في تلاشي الإمكانات الإبداعية، لمزيد من المعلومات يُمكنك الإطلاع على فيديو "الكتابة التفاعلية Interactive writing" في موقع مختبري التعليمي MyEducationLab على الشبكة الإلكترونية.

من الشائع أن نقول عن الأطفال بأنهم "مُتخيلين نشطين"، ويعني ذلك بأن الحدود بين الحقيقة والخيال لا تكون واضحة لديهم كما هي لدى الكبار. يُعرّف التخيل Imagination بأنه القدرة على تشكيل صور ذهنية غنية ومتنوعة أو مفاهيم عن الأشخاص والأماكن والأشياء والأوضاع غير الحاضرة، ويحدث الخيال المطلق Fantasy حين يستخدم الشخص تخيله في خلق صور ومفاهيم ذهنية محددة واضحة أو أمور يعتقد بأنها مستحيلة أو غير مُمكنة حاليا (Weininger,1988). اعتقد خبراء الإبداع منذ زمن بأن التخيل والخيال لدى غالبية الأشخاص يتسمان بالنشاط في مرحلة الطفولة المبكرة، وأشار هاوورد جاردنر إلى ذلك قائلا (Gardner,1993a;p.228)"لا ينزعج الطفل بالتناقضات وبنقض الاتفاقيات وبعدم الحرفية الناتجة في الغالب عن الجيران ومن المُجتمعات اللفتة وغير الاعتيادية".

تقدم رسوم طفلة الروضة مالوري التي يُظهرها الشكل 1.3 مثالا جيدا على إمكانية نقل الأفكار من خلال العمل، فهي مفتونة بالأزهار غير التقليدية الموجودة في ذهنها، والتي تُطلق عليها أسماء مختلفة "الزهرة البهلوانية" و "الزهرة ذات أسنان الأناناس"، وتجمع مالوري في رسومها عناصر مختلفة ليست هناك أية علاقة بينها لتُنتج رسوما جديدة مفاجئة، ويمكننا أن نلاحظ خيالها من خلال عملها المعروض.




الرسم 1.3 أزهار مالوري

مراحل العملية الإبداعية Stages in the Creative Process:

استنادا إلى النظرية الكلاسيكية في الإبداع، تتكون العملية الإبداعية من أربع مراحل (Wallas,1926)، وهي مراحل متكررة، أي أن الشخص قد يتنقل بين المراحل أو يلغة أخرى لا تتبع المراحل خطوات متسلسلة من البداية وحتى النهاية، ويُلخص الشكل 1.4 هذه الخطوات.

الشكل 4.1 مراحل العملية الإبداعية

التهيئة/ العصف الذهني (إدخال المعلومات)

يُطبق المفكر المعلومات، والمهارات، والفهم للأدوات والأشياء والمشكلات (أو اكثر من امر معا). يتعامل الأشخاص المبدعون مع الأدوات أو الأشياء أو المشكلات بطرق مُمتعة أو تجريبية، وقد يحدث الارتباط مع الأفكار بطريقة عرضية (صدفة) أو بطريقة مقصودة.

الاحتضان (مُعالجة المعلومات داخليا)

يبدأ الدماغ بصياغة المشكلة والعمل فيها، وغالبا ما يتم ذلك من خلال الصور والتجميع.

↓

الإضاءة/ الإلهام (الوصول إلى الحل)

يختار المفكر بعض الأفكار ويرفض بعضها الآخر وهي مرحلة التقييم

↓

التحقق/ الإتصال (تقييم الحل، وإيصاله للآخرين، والتحقق من مساهماته)

↓

يختبر المُفكر نتاج تفكيره الإبداعي من حيث الصحة والاكتمال والفائدة، وقد ينتج عن هذا الاختبار ثلاثة مستويات مختلفة (Glover,1980)، مُستوى الفرد (الاعتبارات الشخصية حول أصالة العمل وهدفه)، ومُستوى الأقران (طلب تقييم الأقران)، والمُستوى الاجتماعي (تقييم مُساهمة العمل في المجتمع الأكبر).

ملاحظة: تم جمع البيانات من Cropley(1997), Glover(1980), Rasco(1997) and Wallas (1926)



الخيال المُطلق والتخيل هما المساعد الأكبر على الإبداع في مرحلة الطفولة المبكرة

تحفيز التفكير الإبداعي Promoting Creative Thinking:

يتحمل الكبار مسئولية تطوير المصادر الفنية بالتخيل والإبداع والفضول والمتعة والتي تتناسب مع خصائص مرحلة الطفولة (cobb,1977;Martindate,2001)، ويهدف تحقيق متطلبات هذه المسئولية لابد من تمييز السلوك الإبداعي أولا، ففي دراسة تناولت أكثر من 1000 فكرة للمعلمين حول السلوك الإبداعي لدى الأطفال، أظهر نصفهم تقريبا إدراكا للتفكير التشعيبي والتفكير "خارج الصندوق" كعناصر أساسية للأفكار الإبداعية (Fryer,2003)، ويصف الشكل 1.5 كيفية التعرف على الأفكار الإبداعية لدى الطفل بطرق عملية.

وفيما يلي ما قالته والدة سكوت Scott حول صديقه الخيالي:

طفلي الذي أتم للتو الرابعة من عمره أصبح مسحورا بغزال، ربما يكون ذلك قد حدث أثناء زيارتنا لصديق خارج البلاد، حيث حضرت غزالة وابنها إلى الساحة، وأصبح لدى سكوت بعد ذلك صديق خيالي اسمه "Fawnbelly – بطن الغزال"، ونظرا لأن شبابيك غرفته تُقابل سطح المبنى المقابل، أخبرني طفلي بأن صديقه ينام هناك، يُطعم سكوت "Fawnbelly – بطن الغزال"، بوضع تفاحة بلاستيكية على الشباك ويعود، ويعتقد بأنه يحميه في الليل، وحين يتحدث عن "Fawnbelly – بطن الغزال"، أستطيع مشاهدة تصوراته وتوقعاته من خلال عينيه بنيتي اللون حين تبدءا بالتتبع داخل المنزل.

هذه الأم لاحظت قيم طفلها التخيلية بوضوح وحياته الخيالية الفنية بشكل حقيقي، إن الابتكار والتخايل ضروريان للبقاء (Craft,2003a,2003b,2006).

الشكل 5.1 الخصائص القابلة للملاحظة في عمليات التفكير الإبداعي لدى الأطفال

- مُثابر يُحب اللعب ولديه دافع داخلي.
- يندمج بقوة في الأنشطة، ويستمر في اللعب أو العمل، ويُركز على المهام الفردية لفترة زمنية طويلة نسبيا.
- يكتشف، ويختبر، ويُعالج ويلعب ويسأل الأسئلة ويُقدم الاقتراحات ويُناقش النتائج.
- يستخدم لعب الدور التخيلي، والألعاب اللغوية وسرد القصص والأعمال الفنية في حل المشكلات ويصنع المفاهيم من عالمه.
- لديه حدس وفضول ودهاء.
- يسأل العديد من الأسئلة.
- قادر على تحمل الغموض، حين يستكشف الخيارات.
- لديه حدس وإدراك قويان.
- يستمتع بالتفكير والعمل المستقل.
- مقدام ولديه حيلة.

- يميل إلى تحدي الفرضيات المبنية على الاختلافات المعقولة في الرأي.
- يصيغ الفرضيات ويُجرب اختبار الأفكار التي تتضمنها.
- يُحاول الخروج من الفوضى بتنظيم بيئته.
- يُنتج أشياء جديدة مستخدما أدوات قديمة ومألوفة، ويهتم بعرض أفكاره الجديدة.
- يستخدم التكرار كفرصة للتعلم بالخبرة دون ملل.

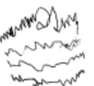
ملاحظة: المعلومات من Davis and Rimm(1994),McAlpine(1996),Healy(1996), and Maxim(1989)

إن غالبية المشكلات التي نواجهها في حياتنا هي مُعقدة، ويعتمد حلها على مجموعتين من الظروف النفسية الداخلية، وهما الأمان النفسي والحرية النفسية (Rogers,1991)، الأمان النفسي خارجي ويعتمد على البيئات الأقل خطورة التي يتعامل فيها الناس مع بعضهم البعض باحترام، أما الحُرية النفسية فهي داخلية وتُمكننا من التلاعب بالأفكار والانفتاح على الخبرات وتتطلب قوة الأنا التي تتمثل بالقدرة على اعتماد التقييم الذاتي بدلا من تقييم الآخرين (Runco,2004)، ولمُشاهدة للنتجات اليدوية التي تُصور قدرات الطفل على التلاعب بالأفكار تصفح "كتابة الشخبطة/الخربشة Scribble Writing" على الشبكة الإلكترونية في موقع مختبري التعليمي MyEducationLab، وفيما يلي وصف إحدى الأمهات للعب طفلها:

"لانس البالغ من العمر 5 سنوات يُحب الزراعة ويلعب بأدوات المزرعة التي كانت لوالده مُسبقا، في يوم من الأيام كان يلعب لُعبة المزارع وأخذ أداة فرش السماد إلى المطبخ، ملأها بالقهوة وبدأ بفرش السماد (القهوة) على أرضه والتي كانت بالنسبة له أرض المطبخ"

تعلمُ والدة لانس بأنه كان منهمكا بشكل كامل في مزرعته الخيالية وبأن نواياه كانت جيدة حتى وإن كانت النتائج فوضوية، ورغم أنها أصرت على أن يُساعدها لانس في تنظيف الأرض إلا أنها لم تعاقبه أو تشعره بالخجل لرغبته الحقيقية في اختبار أدوات المزرعة، وبإتباع هذه الطريقة تكون والدة لانس قد عززت لدى طفلها الأمان النفسي والحرية النفسية في آن واحد.

وكما شاهدنا فإن الأمان النفسي والحرية النفسية والدعم الاجتماعي أمور هامة لتعزيز تطور الإبداع بشكل نموذجي لدى الأطفال، ولنتساءل ما هو مُستوى تلبية المدارس لهذه المتطلبات؟



اذهب إلى موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab واختر عنوان "المعرفة المبكرة بالقراءة والكتابة Early Literacy"، وتحت الأنشطة والتطبيقات Activities and Applications يُمكنك أن تستعرض كتابات الشخبطة (الخربشة) لأطفال مرحلة الروضة، وأثناء إطلاعك على أداء الأطفال اليدوي فكر في الأمان النفسي والحرية النفسية.

تراجع الإبداع The Decline of Creativity:

قد يكون من المحزن أن نعلم بأن هنالك مسئولية يتحملها نظام التعليم في إحباط إمكانات الإبداع لدى الطفل والذي يتضح جليا من خلال الممارسات العملية (Imagine Nation 2008, Sternberg,2006). فعندما ينضج الطفل يتراجع تفكيره الإبداعي (Dacey,1989;Olson,2006) وغالبا ما يتوقف في سن الخامسة (Tysome,2003)، لقد أشارت مجموعة من دراسات الحالة الخاصة ببعض الأطفال الذين تراوحت أعمارهم ما بين الثالثة والسابعة بأن هنالك تقدير ضعيف لفنونهم من قبل معلميهم مما جعل هؤلاء الأطفال يميلون إلى تخصيص أماكن خاصة لهم في منازلهم لممارسة أنشطة الرسم وتدريجيا تبدأ هذه الأنشطة بالتلاشي مع تقدمهم في العمر (Anning,2003;Anning&Ring,2004).

هنالك ميل في كافة أنحاء العالم إلى أن يصبح أطفال التاسعة والعاشرة تقليديون ومتوافقون (Craft,2005)، وحالما ينتقل الأطفال إلى مرحلة البلوغ، يُعتقد بأنهم لابد أن يتصرفوا كأقرانهم لذا قد يتراجع تفكيرهم الإبداعي، ورغم ذلك يظهر إبداعهم وتعبيرهم الفني مرة أخرى عندما تُفتح لهم الطُرق بشكل يُيسِّر تمييز مواهبهم الاستثنائية رسميا (Korka,2002). هل يقمعُ العاملون في المدارس إبداع الأطفال عن قصد؟ غالبا ما يحدث ذلك نظرا لوجود بعض الأوهام لدى البالغين بما فيهم المعلمين عن الإبداع تجعلهم يتصرفون وفقا لمعتقداتهم الخاطئة (Sharp,2004;Williams,Brigockas,&Sternberg,1997).

وبشكل عام، قد يفتقر المُربون إلى نوعين من المعرفة الأول يتعلق بكيفية تمييز السلوك الإبداعي لدى الأطفال والثاني بكيفية تيسير الإبداع داخل الغرفة الصفية، وفيما يلي أربعة أخطاء شائعة يرتكبها المعلمون فيما يتعلق بالتفكير الإبداعي:

1. الخلط بين مقاييس الذكاء ومقاييس الإبداع: فحين يُطلب من المعلمين تحديد الطلبة المبدعين عادة ما يميلون إلى الحديث عن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع (Nicholson&Moran,1986)، وعلى الرغم من أن التفكير الإبداعي شكل من أشكال الذكاء، إلا أنه ليس النمط الذي يُؤكد المعلمون على أهميته عادة في المدارس الأساسية، إلا أنهم يؤكدون على أهمية القراءة والرياضيات، وبهذا الخصوص قد يكون الشخص عبقرياً مبدعاً في مجال ما كالموسيقى وغير مبدع في مجال آخر.



تدعم المدارس الإبداعية تجارب الأطفال وجهودهم في حل المشكلات

2. التأثر بشكل مفرط بالسلوك المرغوب اجتماعيا: غالبا لا تتقبل البيئات التعليمية الطفل الذي "يجرؤ على أن يكون مختلفا" (Fleith,2000). التاريخ زاخر بأمثلة عن الأشخاص الذين كان يُطلق عليهم بأنهم "حالمون"، أو "مقصّرون"، أو "مُثيروا الشغب" خلال فترة الطفولة المبكرة وأصبحوا لاحقا مُبدعين أو حتى عباقرة، مثل السياسي ونستون تشرشل، والممثلة سارة بنهاردت، والعالم ألبرت آينشتاين، والمكتشف الكساندر غراهام بل، والراقصة ايزادورا دونكان.

3. التأثر البالغ فيه بمستوى تطور الطفل: عادة ما يُظهر البالغون اهتماما بسلوك الطفل غير المعتاد (المتقدم) أكثر من اهتمامهم بسلوك الطفل غير المألوف (المبدع) (Nicholson&Moran,1986)، ولتوضيح ذلك يمكننا الحديث عن طفلين يبلغان من العمر ثلاث سنوات، آرون ومات، فلقد درب والد آرون طفله على قراءة كلمات مختلفة مطبوعة على البطاقات، فيما شجع والدا مات طفلهما على الاستقلالية وعلى حل المشكلات بطُرق إبداعية، فكانت أكثر تعبيرات مات المفضلة "لدي فكرة، يمكننا أن...." لأنه تدرب على حل المشكلات فيما اعتاد آرون على تقليد سلوك الكبار بالسرعة الممكنة، وعلى الرغم من أن آرون نضج مبكرا (مثال: كان قادرا على أداء أمور تفوق مستوى عمره)، إلا أن استجاباته لم تكن إبداعية، ولمشاهدة حل المشكلات الإبداعي بصورة عملية يمكنك الإطلاع على "بناء المكعبات: نشاط المجموعة الصغيرة Building Blocks: Small Group Activity" على الشبكة الإلكترونية في موقع مختبري التعليمي MyEducationLab.

4. ربط الإبداع بالمستوى الاقتصادي الاجتماعي: تُشير الدراسات إلى أن المعلمين - بما فيهم مُعلمي برامج الموهبة والتميز- يميلون إلى التركيز على الظروف المؤثرة في الإبداع (Lee&Seo,2006)، فيربط بعضهم الإبداع بالمستوى الاقتصادي ويُخفقون في ملاحظته لدى الطلبة غير المشتركين في الفنون الجميلة (Torrance,2003). القلق في هذا التوجه هو أن الأطفال الذين ينتمون إلى بيئات ذات مستوى اقتصادي منخفض ويُظهرون سلوكيات إبداعية، عادة ما يتم تجاهل قدراتهم ويتم إحباطهم من قبل معلميهم.

وفي مراجعة لـ62 دراسة أظهرت نتائجها بأنه وعلى الرغم من تعليم الفنون للطلبة ذوي المستوى الاقتصادي المنخفض، إلا أن الفرص لا تزال محدودة بالنسبة لهم في الحصول على التدريب المكلف وعلى أدوات أكثر تنوعا (Manzo,2002). عادة ما تظهر العديد من السمات على الأطفال الأمريكيين من أصول أفريقية، ومنها عدم الاستسلام للملل: (الاستمتاع والمشاركة بالأشياء والموسيقى والأفكار الجديدة)، واللغة الفنية بالخيال.

مختبري التعليمي MyEducationLab

اذهب إلى موقع مختبري التعليمي MyEducationLab واختر عنوان "المعرفة المبكرة بالقراءة والكتابة Early Literacy"، وتحت الأنشطة والتطبيقات activities& applications يُمكنك أن تشاهد فيديو بناء المكعبات: المجموعة الصغيرة Building Blocks: Small Group Activity، ولاحظ أهمية اللعب بالمكعبات في دعم التفكير الإبداعي

كلف الأطفال بمهمة إنتاج أدوات من شأنها أن تحميها من المطر. وتكمُن أهمية هذا النشاط في أنه يُساعد الأطفال على توقع ما سيحدث وعلى التفكير بالأسباب والنتائج وعلى الوصول إلى خاتمة الحدث. إن استخدام الكُتب المصورة هي طريقة أخرى لاستثارة التفكير الفرضي ومن الأمثلة على هذه الكتب كتاب الجنية أليس Alice the Fairy (Shannon,2004) وإن كُنت الأسد If I Were a Lion (Weeks,2004)، وإيرنست Ernst (Kleven,2002)، وهناك وردة تشمني على طرف أنفي There is a Flower at the Tip of My Nose Smelling Me (Walker,2006)، وكتاب عندما كنتُ فوق الغيمة (Once Upon a Cloud (Walker,2005).

3. إعطاء أهمية مماثلة لكل من العمليات والمخرجات: تكشف الدراسات الإبداعية بأن الأسباب الكمية تؤثر على نوعية العمل (Simonton,2003)، وبكلمات أخرى فإن احتياجات الأشخاص المبدعين المرتفعة لابد أن تُرافقها بعض الممارسات التي قد تمر باحتمالات غير مرضية قبل أن تصل إلى مخرجات نهائية مُرضية، لذا لابد من تشجيع الأطفال على التلاعب بالأفكار وإنتاج حلول متنوعة بدلا من أن يتم دفعهم إلى تحقيق نتائج غير ناضجة. فحين يتم دفعُ الأطفال للقفز عن بعض الخطوات اختصارا للوقت وسعيا لتلبية متطلبات برنامج آخر فإنهم بذلك لن يتمكنوا من البحث في الخيارات وإيجاد المناسب منها ومن ثم استخدام المهارات الإبداعية في تقييم أنفسهم (Amabile,1989).

4. توفير مستوى مناسب من القواعد: اقترحت الدراسات بأن القواعد الكثيرة أو القليلة تتداخل مع تطور التعبير الإبداعي (McLeod,1997)، فإن كان الصف منظما فإن القواعد تكون كثيرة، ومن جهة أخرى إن كان الصف "يسمح بأي شيء"، تكون مُساهمة القواعد فيه أقل، ويمكن توفير مرونة أكبر من خلال تبسيط جدول الأنشطة بشكل يُمكن الأطفال من الاندماج فيه بعمق، وبهذه الطريقة يبدأ الأطفال بتقدير دور الدافعية الجوهرية و"دور الحب" في تحقيق الجهود الإبداعية (Amabile,1986;Webster,Campbell,&Jane,2006). يُلخص الشكل 1.6 الإستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون في تحفيز الإبداع.

الشكل 1.6 ما يفعله المعلمون لتحفيز الإبداع لدى الطلبة

جو الصف وأدواته وبيئته

- خلق ظروف منظمة تُسهم في توزيع الأدوار والمواضيع والمشكلات والأنشطة بمرونة أكبر.
- توفير التحديات والأدوات التعلمية المرنة.
- توفير فرص متنوعة لاستخدام مُختلف الأدوات في أوضاع مُختلفة.
- تأسيس جو صفي يُوفر حُلولا مُتنوعة.

مواقف المعلمين وقيمهم

- توفير الدعم والتغذية الراجعة الإيجابية لحلول المشكلات وعدم الاكتفاء بحل المشكلات فقط.
- تقديمها كنموذج للفكر المبدع

- تحمل الغموض وتقبل مختلف الحلول.
- إتاحة الفرصة للعب والمرح.

الدعم الاجتماعي للإبداع

- امتلاك نمط اجتماعي تكاملي وتعاوني في التعليم.
- تمكين الأطفال من المشاركة في المشاريع مع الشركاء الذين يختارونهم بأنفسهم.
- مفاجأة الطلبة بتمييز العمليات والمخرجات الإبداعية.
- الاستمرار في إجادة المعرفة الواقعية بشكل تعاوني.

تمييز إبداع الطفل واحترامه

- تيسير العمل الموجه ذاتيا والذي يسمح بتقديم مستوى مرتفع من المبادرة والعفوية والتجريب.
- تشجيع وقبول السلوك اللامتوافق البنّاء
- أخذ أسئلة الأطفال بشكل جاد وتحمل الأخطاء"المعقولة" أو الجريئة.
- مساعدة الطلبة على تعلم كيفية التعامل مع الإخفاق والإحباط.
- مكافأة الشجاعة بقدر يوازي الدقة.
- تعليم الإستراتيجيات الإبداعية بنشاط.
- الالتزام بالمهام من خلال الدافعية المرتفعة والاهتمام بالموضوعات التي يتم اختيارها ذاتيا .
- زيادة الحكم الذاتي على التعلم من خلال التمييز والتقييم الذاتي للتقدم.

ملاحظة: المعلومات من (Clark,1995),(Cropley 2001)and (Urban,1998)

5. تأسيس آليات لدعم الأقران؛ لابد من تشجيع الأطفال على مشاركة أفكارهم ليس مع المعلمين فحسب، وإنما مع بعضهم بعضاً، ومن الطرق التي يبدأ الأطفال بتقدير أنفسهم من خلالها كمبدعين هي طريقة الانعكاس الذاتي، والتي توضح لهم اتجاهات الآخرين نحوهم ونحو أفكارهم، لذا من المهم أن يُرسل الأطفال ويستقبلوا التغذية الراجعة المساعدة ليس مع الكبار فقط وإنما مع أقرانهم أيضا، بالإضافة إلى الإستراتيجيات التي تُسهم في إجراء بعض التعديلات على المنهاج لتلبي احتياجات كافة المُتعلمين وبدمجهم في أنشطة التفكير الإبداعي والذي سيتم تناوله في القسم التالي، وللإطلاع على الإنتاج اليدوي الذي يُصور كيفية تطوير الأنشطة، يمكنك تصفح مجلة حوار "Dialog Journal" في موقع مختبري التعليمي MyEducaitonLab على الشبكة الإلكترونية.

اذهب إلى موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab

واختر عنوان "المعرفة المبكرة بالقراءة والكتابة Early Literacy"، وحدد الأنشطة والتطبيقات activities& applications يمكنك أن تستعرض الإنتاج اليدوي في مجلة حوار Dialog Journal وحين تستعرضه يمكنك التفكير بالروابط بين الإبداع والمعرفة.

6. خفض المنافسة والمكافآت الخارجية: ينتشر الإبداع حين يستمتع المعلمون بالخبرات مع الأطفال بدلا من اختيار أعمال محددة لمكافأتها ومدحها، وحين يتم إعلام الأطفال بأن هناك مُسابقةً، وبأن أحدهم سيربح مكافأة ملموسة وبأن آخرين سيخسرون تحدث ثلاثة أمور أولها أنهم يصبحون أكثر حذرا ويميلون إلى "اللعب الآمن"، وثانيها بأنهم قد يشعرون بالضغط ليُسعدوا أحدا آخر بدلا من خسارة دافعيتهم الجوهرية، أما ثالثها، فإنهم يميلون إلى السرعة للحصول على المكافأة، وجميع هذه النتائج تحدث بتلقائية وبتعقيد واختلاف أقل في المخرجات، أو بكلمات أخرى بمردودات إبداعية أقل.

7. التشجيع بدلا من المكافأة: يحكم المعلم من خلال المكافأة على نوعية عمل الطفل "لقد قمت بعمل جيد جدا في قصتك" ومن خلال التشجيع يتم الاعتراف بجهود الطفل "لاحظتُ بأنك عملت بشكل جاد في تعديل قصتك حتى أصبحت جاهزة للنشر على الشبكة الإلكترونية". إن المبالغة في المديح قد تكبح إبداع الطفل، فمثلا حين يلون الطفل ثمرة اليقطين البرتقالية مستخدما اللون الأسود في تلوين العيون المثلثة الشكل والأنف والتكشيرة المسننة، ويُغرقه الكبار بالمكافأة قائلين " يا للهول، يا له من عمل مدهش! هذه أجمل يقطينة صغيرة!" فقد يتوقف الطفل عند هذه المرحلة لأنه يسعى لإسعاد الكبار من حوله، ومن الأفضل أن يتم التركيز على أصالة العمل ومستوى تلبيته لرغبات الطفل الشخصية والتعليق بشكل محدد على ما قام به "كارلا، تبدو يقطينتك سعيدة حقا"، أو طرح أسئلة عما نفذه "كيف تمكنت من عمل الجذع؟". لقد قام شيتس (Sheets,2006) بوصف ما نفذته طفلة أميركية من أصول أفريقية توفرت لها الحرية المناسبة لابتكر فانوس جاك Jak-o-Lantern حيث نفذته بصورة تشبيها من خلال إضافة ضفائر مرتبة ورموشا، وتابعتها معلمتها مستعينة بكتاب (قابل دانيتا براون (Meet Danitra Brown(Grimes,1994) الذي يتضمن طُرقا لتشجيع الخيارات الإبداعية لدى الأطفال ويستعرض الشكل 1.7 تعليقات مناسبة حول أعمال الأطفال الإبداعية.

الشكل 1.7 الاستجابة لعمل الأطفال

- كيف توصلت إلى فكرة العمل؟
- هذا يجعلني أشعر بـ.............
- أُحب الطريقة التي تستخدم فيها............... بصورة................
- هذا يذكرني بـ..............
- ما الذي كنت تحاول عمله؟
- قد تستطيع أن تحصد ....
- هذا ممتع بالنسبة لي لأنه..............
- كيف يمكنك تقييم هذا العمل مقارنة بأعمالك الأخرى؟
- أتساءل عما قد يحدث إذا..............
- أُحب الجزء الذي..............
- أُحب أن أعرف المزيد عن..............

- استخدمتَ بعض الأفكار القوية مثل..............
- الجزء الذي فسرته...............
- هذا يشبه ....
- إنك جيد حقا في...............

ملاحظة: المعلومات من (Cecil and Lauritzen,1994)

لقد أوضحت كاستنبوم Kastenbaum معلمة الصف الأول طريقة لتحويل هذه المبادئ إلى ممارسات واستخدمت إستراتيجية مكونة من أربعة مراحل تبدأ بالوعي ثم الاستكشاف، ومن ثم التحقيق وأخيرا الاستخدام (Copple&Bredekamp,1997)، وطورت وعي الأطفال من خلال طرحها للسؤال التالي: "ما هو الإنسان الآلي؟ كيف تتم صناعته؟ ما هو الشيء المختلف في الرجل الآلي؟ ما أنواع الرجل الآلي التي شاهدتها؟" لقد تحدث كريش واصفاً الرجل الآلي بأنه" نوع يشبه البشر، ولكنه آلي" أما تاير فتحدث عن R2-D2 الذي ظهر في حرب النجوم، وعبرت جولي عن أطيب تمنياتها لعبة الرجل الآلي، وبعدها تم الانتقال إلى مرحلة الاستكشاف والتي شارك فيها الأطفال وناقشوا صور الرجل الآلي التي تم عرضها عليهم ولخصت المعلمة ذلك من خلال طرح الأسئلة التالية " ماذا تعلمت عن الرجل الآلي؟ ما هي الأسئلة التي مازلتم بحاجة للإجابة عنها حول الرجل الآلي؟" لقد نقلت المعلمة كاستنبوم Kastenbaum المجموعة إلى مرحلة التحقيق بشكل تلقائي من خلال دعوتهم لاختيار مجموعة من الأدوات الممكن إعادة استخدامها في صناعة الرجل الآلي، حيث بدأ أحد الأطفال باستخدام جوارب قديمة واستخدم طفل آخر صندوقا من الورق المقوى، فيما استخدم طفل ثالث طبق البيض الكرتوني في صناعة العيون، واختار طفل رابع ورق القصدير والأسطوانات الكرتونية في صنع الذراعين، ومر كافة الأطفال بخبرة استخدام ما أمكن من المواد في تجميع الأدوات كالأشرطة اللاصقة والصمغ والشابك، وأخيرا تم الانتقال إلى مرحلة الاستخدام فور انتهاء الأطفال من صنع دمى الرجل الآلي بتحريكها على إيقاع الموسيقى الإلكترونية.

تعديل المنهاج للمتعلمين كافة في الأنشطة الإبداعية

:Curriculum Accommodations for Diverse Learners in Creative Activities

حين يكون الطفل من ذوي الإعاقة من الشائع أن يتعامل الناس مع إعاقته كـ"مشكلة" وينشغلون بالأشياء التي لا يتمكن من تنفيذها (Whitehurst&Howells,2006)، ولكن المعلمين الفعالين يتخذون نظرة إيجابية ويفحصون الإمكانات الإبداعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة من خلال المثابرة في البحث عن نقاط قوتهم وإمكاناتهم(Carpenter&Shevlin,2004). إن هدف المعلم هو الدمج الشامل بدلاً من الاستثناء: " الدمج الشامل هو أكثر من مجرد نمط لمدارس يُشارك فيها الأطفال، إنها المدارس التي توفر لهم خبرات نوعية، وتساعدهم على التعلم والوصول والمشاركة بشكل كامل في الحياة المدرسية" (Department for Education and Skills[DFES],2006,p.25).

نصائح لدعم الإبداع في صفوف الدمج الشامل Tips to Support Creativity in an Inclusive Classroom:

- دعم التفكير الفرضي (الافتراضي) الذي يتضمن أسئلة "ماذا لو؟"، والأنشطة مفتوحة النهايات، والخبرات التي لا تتضمن قواعد واضحة في حل المشكلات.
- تقديم نماذج للأطفال بهدف استثارتهم للتفكير فيها لا لتقليدها.
- استخدام الجماعات التعاونية التي تضم الأطفال ذوي المواهب والإمكانات المختلفة.
- تقديم أدوات متنوعة للتعبير الإبداعي وتوضيح كيفية استخدامها.
- تعديل الأوضاع التي يُتوقع أن يكون الطفل قد مل منها – مثال: وقف النشاط قبل أن يتعب الطفل منه.
- تشجيع الطلبة على أخذ المبادرة واستخدام الوقت غير المُجدول (مثال: تقديم أنشطة فردية في المراكز الصفية تُمكّن الأطفال من إخراج إبداعاتهم).
- التصميم في الوصول إلى تطور إبداعي مُحترف (Strom&Strom,2002).
- التشبيك مع بعض المؤسسات الخارجية (مثال: المعارض) والأشخاص (مثال: الفنانين) الذين يدعمون التطور الإبداعي لدى الأطفال الصغار).



يكون سلوك الطفل مبدعا حين يتمتع بالأصالة والملائمة والطلاقة والمرونة.

اقتراحات عملية Practical Suggestions:

الطلبة ذوو التحديات السلوكية والذهنية:

- تذكر بأن " الفنون غالبا ما تكون المجال الوحيد الذي من الممكن أن ينجح فيه الطلبة الذين يواجهون تحديات في المحتوى الأكاديمي" (Bafumo,2005,p.1).
- يمكن أن يُعبر الأطفال ذوي التحديات الذهنية والسلوكية المتنوعة كالتأخر العقلي واضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD (Healey&Rucklidge,2005)، والاضطراب

ثنائي القطبية (المزاج) Bipolar Disorder (Simeonova,Chang,Strong,&Ketter,2005) عن أنفسهم بشكل خلاق.

- احرص على أن يجلس كل طفل من الأطفال ذوي التحديات الذهنية أو اضطراب نقص الانتباه مع طفل من ذوي التطور الطبيعي ليستخدما معا استراتيجية الرسوم الناطقة، والتي تُمكن الأطفال من رسم ما استوعبوه من المفاهيم القصصية (مثال: تمثال الحرية)، ثم الاستماع معا لكتاب المعلومات المقروء بصوت مُرتفع وأخيرا إعادةُ رسم وكتابة أجزاء من رسوماتهم التي اكتسبوها من المعلومات المقروءة والمسموعة (Fello,Paquette,&Jalongo,2006/2007).
- استخدم الكُتب الكبيرة التي تتضمن عبارات مُتناسقة القوافي (مثال: Down by the Cool of the Pool)، (Mitoon,2002) واقرأ أمام الأطفال القصص بصوت مرتفع وبطريقة تعبيرية حتى يتمكنوا من القيام بذلك بأنفسهم لاحقا. احرص على أن يُشارك الأطفال في خلق المُؤثرات الصوتية أو الخلفيات الموسيقية اللطيفة أثناء قراءة الكُتب.

الأطفال ذوو الاعتلال البصري:

- قد لا يتمكن الطفل ذو الاعتلال البصري من استخدام الألوان الشمعية في إنتاج رُسومات تسُر العين، إلا أن بإمكانه استخدام بعض الخامات والأقمشة في إنتاج فُنون ملموسة تُشعره بالراحة عند لمسها.
- تُساعدة الأطفال ذوي الاعتلال البصري على الاستمتاع بالكتب المصورة، يمكنك تسجيل عبارات القصة و" إبراز حدود" صُورها ووصف تفاصيلها (Isbell,Sobel,Lindauer,&Lowrance,2004).
- امنح الأطفال ذوي الاعتلال البصري الفرص لاستكشاف القصص التي يستمعون إليها وأدوات إنتاجها (مثال: الأشرطة التسجيلية، والأقراص المرنة، والبرامج المحوسبة التي تُحول المواد من مطبوعة إلى مقروءة وبالعكس).

الأطفال ذوو الاعتلال السمعي:

- إن الرسم والكتابة أدواتٌ هامة من أدوات التعبير الذاتي خاصة بالنسبة للطلبة ذوي الاعتلال السمعي (Heath&Wolf,2005).
- غالبا ما يتمكن الأطفال ذوو الاعتلال السمعي من التعبير عن أنفسهم عبر التمثيل الصامت أو الإيمائي (Roush,2005)، استخدم الكتب المصورة التي تضمن المشاركة الحركية للأطفال ذوي الاعتلال السمعي (Nespeca,2005).
- إن كتاب الخبرات من الأدوات التي تُساعد الطفل على رصد خبراته الشخصية وتدعيمها بصور رقمية أو رسومات تُمكنه من التعبير عن نفسه بطرق إبداعية (Pakul-sky&Kadavarek,2004).

- احرص على تعليم أطفال الصف بعض الكلمات بلغة الإشارة لتُيسر تواصلهم مع الطفل ذي الاعتلال السمعي (Murray,2007).
- اتح الفُرص المناسبة لضمان مشاركة الأطفال ذوي الاعتلال السمعي في اللعب إذ أنه من الطرق الهامة لدعم تطور المفردات لديهم ولدى الأطفال الآخرين على حد سواء، يُمكنك تصميم مجموعة من الألعاب التي تُركزُ على موضوع محدد (مثال: الدجاجة الصغيرة الحمراء)، ثُم وضع صورها على الصندوق المخصص لحفظها، ومن ثم تخزينها بشكل يُمكنُ الأطفال من الوصول إليها بسهولة.
- صمم لوحات حائطية لتُساعد الأطفال على التعبير عن أنفسهم بطرق إبداعية، واحرص على تخصيص قائمة بأسماء الشخصيات (مثال: الجنية، وحيد القرن)، وقائمة أخرى بالأفعال: (يطير، ويركُض)، وقائمة ثالثة بالكلمات الوصفية (مثال: ذيل الفرس المتمايل، الأجنحة اللامعة).
- استخدم بعض تقنيات الفيديو (مثال: ترجمة القصص) في تعزيز فهم الأطفال ذوي الاعتلال السمعي.

تلبية المعايير من خلال الأنشطة الإبداعية

Meeting Standards Through Creative Activities:

حتى يكون السلوك إبداعيا لابد أن يلبي أربعة معايير أساسية (Guil-ford,1984;Jackson&Messick,1965)، وهذه المعايير موصوفة فيما يلي باستخدام أمثلة من سلوكيّات الأطفال الصغار:

1. **المعيار الأول 1**: السلوك الإبداعي هو أصيل، ولديه احتمالية منخفضة للحدوث (مثال: يبلغ آدم من العمر سنتان وتابع لعبة الهوكي مع والده في الكَنَبة، وعبّرَ عن رغبته في أن يُصبح لاعب هوكي، وطلب من والديه أن يُحضرا له أدوات الهوكي، إلا انهما أخبراه بأنه مازال صغيرا وبأنها باهظة الثمن، وبناء على ذلك قام آدم باختراع أدواته الخاصة بنفسه مستخدما الملاعق الخشبية كعصاة هوكي، ووعاء ملمع الشفاه الفارغ الذي يعود لشقيقته ككرة صولجان، وجواربه كقفازات الهوكي، وباب الحجرة المفتوح كشبكة لتصويب الأهداف، ثم "لعب" الهوكي وقام والده وشقيقه الأكبر بالتعليق الرياضي على لعبة آدم المفضلة)، إن سلوك آدم غير تقليدي ومُفاجئ أكثر من كونه تقليدي ومُتوقع، لذلك فإن امكانية حدوثه منخفضة وبذلك فهو أصيل.

2. **المعيار الثاني 2**: السلوك الإبداعي مُلائم للهدف ومُرتبط به (مثال: بيكي وبليندا طفلتان توأمتان تبلغان من العمر ست سنوات وتُحبان قصة هانس كريستيان أنديرسون " حورية البحر الصغيرة"، وترغبان في أن تصبحا مشابهتان لها، وحاولتا ذلك من خلال صُنع شعر طويل متطاير

اقترحت بيكي أن تستخدما في التنفيذ بعض الأوشحة على أن يتم تثبيتها باستخدام الشابك، أما الذيل فاقترحت بليندا أن تستخدما جوربا في صناعته، وساعدتهما والدتهما بإحضار زوج من الجوارب القديمة لهذه الغاية، حيث قامت بليندا بقطع جزء القدم الأمامي ومدت جزء الكاحل فوق كاحليها، وأزاحت قدميها بشكل متعاكس للخارج ليمثلا "الزعانف"). لقد عكست سلوكيات التوأم بأن هناك وضوحٌ جيدٌ للتناسب، وحتى يكون السلوك إبداعيا لابد أن يكون مرتبطا بالأهداف الخاصة بالشخص الذي يُنتجها.

3. **المعيار الثالث 3:** يتمتع السلوك الإبداعي بالطلاقة التي تظهر بصور متنوعة وجديدة ذات معنى (مثال: لوي يبلغ من العمر ست سنوات ويُحب اختراع الأشياء ويفعل ذلك كثيرا، وفي أحد الأيام قام باختراع "قناة تهوية" بمساعدة والده، حيث قام لوي بتعليق ورقة صغيرة على طرف إسطوانة كرتونية وتثبيتها على المروحة بشريط لاصق، ثم قام والده بتشغيل المروحة أمام الاسطوانة فتموج النسيج للخارج، حينها تمكن لوي من الجلوس في الداخل والقراءة). إن الطلاقة في الإبداع تُشبه الطلاقة اللغوية، وتعني قُدرة الطفل على توليد فكرة تلو الأخرى بسهولة واضحة.

4. **المعيار الرابع 4:** السلوك الإبداعي مرن ويتضمن استكشاف واستخدام طرق غير تقليدية في حل المشكلات (مثال: بينما كانت لوسيا تجلس قرب توماس زميلها في الصف الأول بدأ توماس بإزالة الطلاء عن قلم الرصاص، ثم سحب الرصاص الرفيع من داخله وبدأ بلف قطع من الورق الصغير حوله، ثم قام برميه مع اللفافات الورقية في القمامة. لقد شاهدت لوسيا ما قام به توماس، وتوجهت نحو القمامة لتُخرج منها قطع الورق والرصاص الرفيع، ثم بدأت بقص قطعتين من الورق الملفوف وألصقتهما على ما رسمته، ثم ألصقت قطع الرصاص الرفيع على طرف كل ورقة وصاحت بصوت مرتفع "تُغطي شبابيك منزلي ستائر كهذه"، اتجهت معلمتها نحوها وعلقت على ما نفذته قائلة: "الستائر الموضُوعة على الشبابيك التي رسمتها تلتف للأعلى والأسفل أيضا!! هذه الصورة تبدو مختلفة، هل ستختارينها لملفك الخاص؟"، إن سلوك لوسيا مثال جيد على المرونة، لأنها أنتت رسوماتها بطريقة ثلاثية الأبعاد، واتّبعت طرقا مختلفة في استخدام الأدوات التي اعتبرها الآخرون غير ضرورية.

تُوضح سلوكيات الأطفال الأربعة السابقة معايير الأنشطة الإبداعية والتي تتمثل بالأصالة والملائمة والطلاقة والمرونة.

تتمثل الوظائف الأساسية الذهنية الثلاث التي تدعم التعبير الإبداعي والتعلم المبني على الفنون في: (اكتشاف الوظائف الحالية للأشياء، واكتشاف ما حدث، وإنتاج أشياء فريدة أو جديدة) (Dorn, Madeja&Sabol,2003;Hope,1991)، انظر إلى الشكل 1.8 فور مراجعتك للأمثلة التالية.

مرحلة الروضة: اكتشاف آلية عمل الأشياء الحالية

Preschool: Finding out How Existing Things Work:

في الصف الخاص بالأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 3 إلى 5 سنوات، عادة ما تَأْسِرُ أدوات تحضير الطعام الموجودة في رُكن المطبخ خَيَالَ الأطفال، ومن بين الأشياء التي يُفَضِّلُهَا الأطفال قطاعة البيض المسلوق، ومُكَوِّرَةُ الشمام، وعصارة البرتقال اليدوية، ومَفْرَمَةُ البوظة، وقطاعة التفاح.

المرحلة الأساسية: اكتشاف ما حدث Primary: Finding Out What Has Happened:

عَكَستْ مُلاحَظَةُ مُعَلم الصَفْ الثاني للطَلَبَة في منطقة اللعب بأن العديد من الطلبة القادمين من أسر محدودة الدخل هم الأكثر براعة في اختراع الألعاب واللعب التعاوني مقارنة بالأطفال القادمين من أسر ميسورة اقتصاديا، وبدلا من السماح لنقطة القوة الهامة هذه بالمُرور دون اهتمام، طلب المعلم من طلبته أن يعرضوا على الصف بعضا من ألعابهم، والتي تشمل التصفيق اليدوي والقفز عن الحبل، وحين حاول بقية الأطفال المشاركة في تلك الألعاب، أظهروا تقديراً جيداً لمهارات زملائهم، وتمثل دعم المعلم اللاحق في إثراء أنشطة الأطفال من خلال الاستعانة بكُتب متنوعة تتعلق بالقفز عن الحبل، وتكليف كل طفل بمناقشة أفراد أسرته حول ألعاب الطفولة المفضلة لديهم، ومنح الأطفال فرصة عرض ما ناقشوه مع أسرهم على المجموعة، ودعوة الأسر لعرض ألعاب الطفولة المُفضلة لهم، وأخيرا تعليم الأطفال ألعاباً جديدة من أماكن وأزمنة مختلفة.

من الكتب المصورة التي تلفت الأطفال كتاب لعبة مربعات حول العالم Hopscotch Around the World، وكتاب القفز عن الحبل حول العالم Jumprope Around the World، وكنتيجة لتشجيع معلم الصف الثاني واهتمامه، بدأ كافة الطلبة بتمييز ما حدث: تميزت طريقة لَعِب الأطفال في الخارج بالروعة لغناها، واعتمادها على التعاون، وعكسها لثقافة الأطفال ومجتمعاتهم.

الشكل 1.8 خصائص الخبرات والأنشطة الإبداعية

تُسهم الأنشطة في استثارة الأفكار الإبداعية وحل المشكلات حين:

- تكون ذات علاقة بالمتعلم، ويعني ذلك بأنها مناسبة له تطوريا، وقابلة للفهم من قبله، وتتضمن تطبيقات "العالم الحقيقي".
- تُلبي احتياجات الأطفال من مختلف المستويات التطورية لأن التحديات تتضمن خيارات متعددة للإجابة (بدلا من إجابة واحدة صحيحة).
- تُمكن الطلبة من المشاركة في المشاريع مفتوحة النهايات وبعيدة الأمد، وتُتابع مدى ضيقا من الأفكار والأدوات بعمق أكبر.
- تُستمد من اهتمامات الأطفال وفُضُولهم وعواطفهم وتُتيح لهم فرصة تحديد المسار وأخذ القيادة.

- تدعم الأطفال حين يستخدمون العمليات في الاستكشاف والاختيار والجمع وفي تكرار النماذج.
- تُؤطَّرُ من قبل المعلمين والطلبة، بتنظيمٍ وتحديدٍ من المعلمين عند الضرورة.
- تمنح الطلبة شيئاً عملياً ونافعاً لتنفيذه بشكل يدمج أفكارهم مع مشاعرهم، وأجسادهم مع عقولهم.
- تُشجع الأطفال على النظر إلى النماذج والربط بينها وتأكيد تأثيراتها.
- تستخدم منظورات متنوعة (مثل: الناقد، الفيلسوف، المخترع).
- تُساعد الطلبة على تطوير مجموعة من المعايير لتقييم أدائهم وأداء أقرانهم الذي يتجاوز "الجيد" أو "السيئ" وتحليل أبعاد العمل بعناية.
- تزيد فُرص التعلم وتقود إلى تحديات ممتعة وجديدة.

ملاحظة: المعلومات من (Lindstrom,1997)&(Jalongo and Stamp,1997)،(Felton and Stoessiger,1987)

المرحلة المتوسطة: تقديم أشياء فريدة أو جديدة Intermediate: Producing New or Unique Things،

تم تصميم وتطبيق مدى واسع من الإستراتيجيات لتشجيع التفكير الإبداعي عبر السنين (يُمكنك الإطلاع على (Cropley,2001) لمراجعتها)، وفيما يلي بعض الإستراتيجيات المعروفة جيداً والتي تُستخدم لتيسير التفكير الإبداعي لدى الأطفال الكبار وتصف كيفية تيسير المعلمين لاستخدامها داخل الصف.

العصف الذهني هو طريقة تُستخدم لإنتاج الأفكار الإبداعية والتمكين من حل المشكلات بشكل جماعي، لقد قدم فيلدوسين (Feldhusen,2001) التعليمات التالية فيما يتعلق بالعصف الذهني:

- تأكد من أن الطلبة يفهمون أبعاد المهمة.
- أخبرهم بأن الهدف هو تعميم العديد من الأفكار أو الاستجابات.
- أعلمهم بأن هناك تقييم أو حكم على الاستجابات أثناء إنتاج الأفكار.
- طمئن الطلبة وأكد لهم على أهمية شعورهم بالراحة كي يُنتجوا أفكاراً غير عادية وأصيلة.
- حفز الطلبة على بذل جهودهم في توصيل وربط وتعديل أفكارهم وأفكار غيرهم.
- أشر عليهم بأن يختصروا الردود ويتجنبوا العبارات الطويلة (p.12)

أما تقنية التفكير الإبداعي الهادفة إلى استثارة نمط "التفكير خارج الصندوق" فتَستَخدمُ مُختصر SCAMPER، حيث توسع بيرنس (Barnes,2002) في إستراتيجية SCAMPER التي طورها أصلاً أوزبورن (Osborn,1972) من خلال طرحه لبعض الأسئلة الشائعة المتعلقة بالتفكير الإقناعي خارج الروتين ويطُرق الأخذ مُقابل العطاء:

S Substitute البديل: أن يكون لديك شخص أو شيء يُمثل أو يقوم مقام شخص أو شيء آخر

السؤال: هل تُفكر بطريقة جديدة لاستخدام هذا؟

C Combine الدمج : جلب شيئين معا أو توحيدهما

السؤال: ما الذي تتوقع حدوثه إذا جربت وضع هذين الشيئين معاً؟

A Adapt تكييف: أن تُعدل الهدف بشكل يتناسب مع الوضع

السؤال: ماذا يوجد أيضا كهذا؟

M MODIFY تعديل: تغيير الشكل أو النوع

MAGNIFY تكبير: جعل الشيء أفضل من حيث الشكل أو النوعية.

MINIFY تصغير: جعل الشيء أخف، أبطأ أو أقل تداولاً

السؤال: هل يمكنك أن تتخيل هذا؟

P PUT TO OTHER USES استخدمه في أمور أخرى غير المقصودة أصلا

السؤال: هل تُفكر بأننا قد نستخدم هذا في.....؟

E Eliminate الاستبعاد: إزالة، حذف، أو التخلص من نوع، جزء، أو كل.

السؤال: ما الذي يمكن أن يكون هذا عليه إن حذفنا.....؟

R Reverse العكس أو القلب

Rearrange إعادة الترتيب تغيير الأمر أو الخطة أو التصميم، أو المخطط

السؤال: ما الذي يحدث إن تم قلبه أو تحويله إلى الخلف؟ (Brason,2002,pp.53-54)

الخلاصة Conclusion:

يستفيد المُعلمون الفعالون من النزاعات الإبداعية في مرحلة الطفولة المبكرة بثلاثة طرق مختلفة: (1) من خلال تدريس مهارات وطُرق التفكير الإبداعي للطلبة (2) وتوجيه الطلبة للطرق الإبداعية في مختلف التخصصات، و (3) خلق صف "صديق للمشكلة" يُمكن المتعلمين من متابعة خطوط التحقيق الهامة باستخدام وسائل متعددة التخصصات (Starko,2001)، ولتنفيذ ذلك بإمكانات إبداعية عالية، يحتاج الأطفال إلى توفير الحرية في متابعة الأسئلة المُلفتة التي تأسرهم للعمل في بيئات تعلمية تمزج ما بين الدعم الرافع والتوقعات العالية (Rea,2001).

ملخص الفصل Chapter Summary:

1. الإبداع هو سلوك يتميز بأصالته وإفاضته (ارتباطه) وطلاقته ومرونته.
2. يختلف تفكير الأطفال عن تفكير الكبار، وذلك لأن الأطفال وبصورة عامة حساسين بشكل أكبر للمثيرات، كما أنهم أقل قابلية للإحباط، وعادة ما يتشغلوا في التخيل بشكل كامل ("كأنما؟")، والتظاهر ("ماذا لو؟").
3. إذا ثمنّ المعلمون اتجاهات السلوك الإبداعي لدى الأطفال لأصالتها وإفاضتها (ارتباطها) وطلاقتها ومرونتها، فهم بذلك يُطورون إمكانيات الأطفال الإبداعية اللاحقة.

أسئلة شائعة في الإبداع Frequently Asked Questions About Creativity:

هل صحيح بأن لدى الأطفال خيال نشط؟

حتى عند الاستيقاظ، يُجرب الأطفال نشاطا متواترا لموجات (ثيتا) Theta، وتتمثل أحلام اليقظة بالخبرات الأولية التي يمر بها الأشخاص الناضجين حين تحوم أذهانهم بين الاستيقاظ والاستغراق في النوم (Diamond&Hopson,1999).

يتسبب نشاط موجات (ثيتا) theta في الدماغ في إحداث راحة وحرية واحترام وإطلاق للصور الذهنية. لقد أشار الأشخاص الذين يتمتعون بالإبداع السامي في مختلف الحقول إلى أنهم يمتلكون تقنيات خاصة بأسر نشاط موجات ثيتا theta (Goleman&Kaufman,1992;Runco&Pritzker,1999).

ومن الواضح بأن الأطفال يبرعون في تشكيل صور متنوعة وغير اعتيادية فيما يميل البالغون إلى الاستفادة منها حين تنتقل إلى معلومات مُخزنة ومُسترجعة ويستخدمونها في البناء على خبراتهم، وفي الحكم على ما يُمكن وما هو محال. وبذلك قد لا يكون لدى الأطفال خيالاً "أكثر"، إلا أن لديهم بشكل أساسي خيالاً نشط.

هل الأطفال أكثر أو أقل إبداعا من البالغين؟

يختلف إبداع الأطفال عن البالغين، وتكون أفكار الأطفال فريدة ولكنهم لا يتمكنون من تنفيذها بشكل جيد أو إيصالها بوضوح للآخرين. وبشكل أساسي فإن الأصالة لدى الأطفال" تعكس نقص مثبطاتهم بدلاً من أن تعكس جهودهم ما وراء المعرفية أو المقصودة" (Runco,2004,p.22). ومن الواضح بأن الأصول الإبداعية في الطفولة المبكرة تتضمن تحمل الغموض، والنزعة للتفكير غير الخطي، واستقبال الأفكار الشيقة من قبل الكبار لأنها خيالية وتستحقّ اعتبارات إضافية.

إن الخط الفاصل بين الخيال والواقع غير مرسوم لدى الأطفال بشكل واضح كما هو لدى البالغين. فالأفكار تنتقل بسهولة ما بين الخيال والواقع، وهذا يُمكنهم من الاستجابة بطرق غير نمطية وهو ما يرى غالبية البالغين بأنه أمر مرغوب جدا وخاصة في الفنون (Kirkwde,2002).

هل يتم تقدير الجهود الإبداعية بشكل رئيسي لما توفره من راحة انفعالية؟

إن الإبداع أكثر من مجرد" إطلاق الضغوط" إلا أن هناك فرقٌ بين إصدار الصوت وإنتاج الموسيقى وبين القفز والرقص، فسُلوكُ الفنان مُخطط له، ومضبوط، ومُمارس. والميل للتعامل مع الفنون كمخرجات انفعالية تُبعد العمل الإبداعي ليس من محتوى العمليات الجسدية والمعرفية المُستخدمة لتحقيق الامتياز فحسب، بل من المحتوى الثقافي الذي يُنتجُ فيه العمل الإبداعي.

إن الإبداع أكثر من مجرد راحة انفعالية، فهو تعبير عن القيم ومصدرٌ للفخر الوطني، وهو بالنسبة لأولئك الخارجين عن ثقافتهم طريقةٌ لتحفيز فهم أفضل للثقافات المتباينة.

كيف يمكن أن يدعم المعلمون التعبير الإبداعي لدى جميع الأطفال؟

ثم يُخطئ امابيل (Amabile,1983) حين أشار إلى "قاتلات الإبداع" وحددها بالجداول غير المرنة، والمنافسة الحادة، والاعتماد على المكافآت المرضية، وقلة الأوقات الحرة. يضطلع المعلمون بمسؤولية رئيسية تتمثل في الدفاع عن أفكار وتعبيرات الأطفال الإبداعية، ويتطلب إنجاز هذا الدور الهام عدم التعلم بالافتراضات الشائعة واستبدالها بمنظورات أكثر وضوحا.

4. الإبداع، والخيال، والخيال المطلق هي أنماط شديدة الارتباط بالتفكير المقصود حول إمكانية استخدام الرموز بطريقة ابتكاريه. إن الأفكار الحرفية والأفكار الخيالية هي أفكار مميزة إلا أنها مُكملة.

5. النظريات التي تميل إلى تفسير الرغبة في الابتكار هي الإنسانية، والتحليل النفسي، والبنائية.

6. يُمكن تقسيم العملية الإبداعية إلى ثلاثة مراحل: التهيئة، والاحتضان، والإضاءة/ الإلهام، والتحقق/ الاتصال.

7. من الطرق التي تدعم بها البيئات الصفية الإبداع هي تقديم الأمان النفسي بتقليل الضغط والقلق، وتثمين العمليات الإنتاجية، وإزالة الحدود الزمنية، وتقدير (تثمين) التعبير الذاتي، وتشجيع التفاعل مع الأقران، وخفض المنافسة والمكافآت الخارجية.

8. إن الخبرات التي يُبادر بها الطفل بنشاط تمنحه فرصا أصيلة للتعبير الإبداعي وتبني لديه حسا داخليا بالحرية النفسية أو بقوة الأنا، وحين يُوفر المعلمون في البيئة الصفية المتطلبات التي تجعل الطفل يشعر فيها بالأمان نحو التجربة، لأنها تُراعي المخاطر عند تعلم شيء جديد، وتُمكن الأطفال من التعلم من أخطائهم التي يتم قبولها كجزء من العملية التعليمية، يكون شرط الأمان النفسي قد تحقق.

9. يلعب الآباء والمعلمون دورا حاسما في تبني العملية الإبداعية لدى الأطفال، ومن الإستراتيجيات التعليمية المرغوبة هي تلك التي تبدأ ببناء وعي الأطفال، ثم تنتقل إلى الاستكشاف ومن ثم التحقيق وأخيرا الاستخدام.

10. جميع الأطفال مبدعون، وحتى يتمكن الأطفال من تطوير إمكانياتهم الإبداعية إلى المدى الأكمل لابد أن يُقدم كل صف مدى واسع من فرص التعبير الإبداعي، ويعني هذا بأن الأطفال سوف يحتاجون إلى احترام التنوع الثقافي والعرقي، وإلى الاعتراف بدور الذكاءات المتعددة وتكييف الأدوات بما يتناسب مع احتياجات كل طفل وتشجيع التعبير الأصيل عن الذات.

مناقشة: منظورات في التفكير الإبداعي

Discuss: Perspectives on Creative Expression)

1. هل تُؤيد بأن المعلمون لا يُشجعون الإبداع أحيانا؟ لم أو لم لا؟ ما الذي يُمكن أن يفعله المعلمون (أو يُخفقون في فعله) ويُضعف التعبير الإبداعي لدى الأطفال الصغار؟

2. قد يُفسر البعض السلوك الإبداعي بشكل خاطئ أو كسلوك سيء، هل سبق وأن عاقبت طفلاً على تفكيره الإبداعي؟

3. استشهد ببعض الأمثلة الحالية التي تتضمن الخيال والإبداع في العمل في حقول مختلفة (الأبحاث الطبية، والأعمال، والاختراعات الجديدة، والأفلام، والموسيقى). كيف يُمكن للتعليم الذي يتبنى الإبداع والتعبير الفني أن يُهيأ الأطفال لأماكن العمل في المُستقبل؟



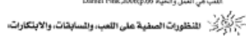
الفصل 2



دعم لعب الأطفال ومبارياتهم (ألعابهم) واختراعاتهم

Supporting Children's Play, Games, and Inventions

هنالك العديد من الأمثلة المتعلقة بالرفاه الصحي والتي تعكس فوائد الضحك وخفة الظل والمباريات والفكاهة، حيث أكد المختصون على حاجة جميع الأشخاص من مختلف الأعمار إلى اللعب في العمل والحياة Daniel Pink,2006;p.66



المنظورات الصفية على اللعب، والمسابقات، والابتكارات:

مرحلة ما قبل المدرسة-الروضة:

الأطفال جونة وديلان وسارينا ملتحقون بمرحلة الروضة، سمعوا حديثا عن كتاب "اليوم هو الاثنين Today is Monday" الذي ألفه إيرلد كارل (Carle,1993)، وحاولوا إعادة صياغته بطريقتهم الخاصة في ركن اللعب الدرامي، حيث تظاهروا بأنهم يعملون في مهام مختلفة داخل مطعم، وتحدثوا عن تلك المهام المتعلقة بالطبخ والتقديم والمحاسبة، ثم قام كلٌّ منهم بلعب الدور المتعلق به بطريقة عفوية. لقد علقت جونة قائلة "أعتقد بأننا لابد أن نجعل من هذا مطعماً"، وبدأت بتأدية دورها بمشاركة كل من سارينا وديلان، لعبَ ديلان دور الطاهي الذي صَنَعَ شوربة الحروف الأبجدية، وحاول ثلاثتهم أن يتحققوا من دقة تأديتهم للعب التخيلي من خلال مقابلته بالحقيقة وذلك حين قرروا "صُنْع حساء الأحرف الأبجدية، وإغلاق المتجر، وتنظيف المطبخ، ووضع الصحون جانباً". لقد عكست أفعالهم وكلماتهم وإشاراتهم فهمهم لما يحتاجه المطعم بناءً على خبراتهم وعلى ما عكسته لهم وسائل الإعلام وعلى محتوى لعبهم.

الصف الأول- الصف الثاني:

ألهمت "لي" معلمة الصف الأول الابتدائي للتو قراءة كتاب الدكتور سو "بارثولوميو وأوبليك Bartholomew and the Oobeck" (Seuss,1949) على طلبتها، ثم قام بعضهم بسؤالها عما إذا كان بمقدورهم أن يكونوا أوبليك، فوفرت لهم نشا الذرة، والماء، وصبغة طعام حمراء، وأتاحت لهم فرصة استكشاف ملمس نشا الذرة ورائحته وطعم هذه البودرة البيضاء، حيث قاموا بخلطها بالماء وبالصبغة الحمراء فأنتجوا خليطاً أحمر، ثم حاولوا استكشاف ذلك الخليط وعصره وتبادلوا الحديث عنه وقاموا بتشكيله على شكل كرات، كما وصفوا ملمسه الناعم المتدفق وأطلقوا عليه اسم " الفوضى الطرية"، وضحكوا حين حملوه بأيديهم فسقط من بين أصابعهم، وأضاف بعضهم المزيد من الماء ليُلاحظ ما سيحدث، فيما أضاف البعض الآخر المزيد من النشاء ليلاحظوا نتيجة ذلك بأنفسهم.

الصف الثالث- الصف الرابع:

بدأت إيلي ومايا الملتحقتان بالصف الرابع بمُمارسة لُعبة الشطرنج داخل منطقة اللعب في الغرفة الصفية، وأثناء اللعب سمعتهما المعلمة وهما تستخدمان بعض المصطلحات مثل: (خطر، وأسر، وتحقق، وكش ملك) التذكير بعضهن بعضاً بالتعليمات المناسبة التي تتحرك بها القطع المختلفة، وعكست تعبيراتهما الوجهية ولغة جسديهما وكلماتهما استخدامهما للعمليات التفكيرية المختلفة اللازمة لحماية الملك. لقد اختارت إيلي ومايا لعبة ممتعة بالنسبة لهما تعكس مستوى عالٍ من النشاط المعرفي والتفاعل الاجتماعي والاستقلالية.

تعكس التطورات السابقة معلومات عن لعب الأطفال ومبارياتهم واختراعاتهم، وتُقدم معلومات عن معارفهم وطُرق تفكيرهم أثناء لعبهم وابتكارهم وخيالهم واختراعهم وتمثيلهم للأشياء وتفعيلها، ويكشف هذا الفصل عن الدور الحيوي المتعلق باللعب والمباريات والاختراعات والتي تُعد أنشطة حيوية في مرحلة الطفولة تُساعد الأطفال على التعلم والتطور والإبداع.

الأساس النظري والبحثي: ما هو اللعب؟
Theoretical and Research Base: What is Play?:

لقد أشار المُنظرون والباحثون والمُعلمون بأن اللعب هو العربة المثالية للتعلم والتطور، واقترحوا بأن غياب اللعب هو العقبة لتطور السعادة والصحة والإبداع لدى الأشخاص. إنَّ العلماء الذين درسوا اللعب لا يوافقون على بعض المفاهيم المُرتبطة به. إنّ اتفاقهم الأصيل على خصائصه التي تميزه عن أنماط السلوك الإنساني الأخرى.

خصائص اللعب Characteristics of Play:

هنالك خمسة عناصر رئيسة خاصة باللعب، سيتم تصوير كل منها في سيناريو واحد على الأقل:

1. **اللعب إرادي ويحدث بدافع جوهري:** يكون الطفل أثناء اللعب حرا في اختيار محتوى وتعليمات الأنشطة. فاللعب ممتعٌ للشخص لأنه لا يستجيب للمتطلبات أو التوقعات الخارجية، ومن خلال اختيار جون، وديلان، وسارينا لقواعد الطبخ والعمل في المطعم تحكموا بالطريقة التي ظهر عليها لعبهم.

2. **اللعب رمزي، وذو مغزى، وتحويلي:** يُساعد اللعب الأطفال على الربط بين خبراتهم السابقة وعالمهم الحالي، مما يُشجعهم على إتباع القواعد المنظمة لأعمال الآخرين في الانتقال ما بين الماضي والحاضر والداخل والخارج في مختلف الظروف، وبإتباع طريقتي "ماذا لو؟" أو "كما لو" في التظاهر بأنهم أشخاص آخرون.

حين تخيل ديلان نفسه طاهيا يطهي شوربة الحروف، اتبع طريقة "ماذا لو" بتخيل ما يُمكن أن يقوله الطاهي أو يفعله، وحين تظاهر بأنه طاهي تخيل إثارة الطهي فقدم الشوربة كما يفعل الطاهي. أما طريقة "كما لو" (اللعب) فهي ما يسَّر له فرصة تعميم أفكاره لاحقا.

3. **اللعب نشط:** فمن خلال اللعب يستكشف الأطفال ويبحثون ويختبرون ويجربون ويستفسرون بمشاركة الأشخاص والأشياء والأحداث. لاحظ طريقة تنفيذ أطفال المرحلة الأولى لمشروع "أوبليك" واستكشافهم للأدوات المُقدمة لهم بطُرق مختلفة، فمن خلال تغيير مقادير كل من نشا الذُرة، والماء، وصبغة الطعام تمكَّنوا من التحكم بجفاف وليونة العجينة التي حصلوا عليها، كما استخدموا لغتهم في وصف ما أنتجوه مثل "الفوضى الطرية".

تزيد خبرات اللعب النشط وعي الأطفال بآلية عمل الأدوات وبكيفية استخدام الأطفال لها كما تزيد من مهاراتهم في الملاحظة والوصف.

4. اللعب مُحدَّد بقواعد: غالباً ما يحكُم لعِبَ الأطفال قواعد واضحة أو ضمنية، وعادة ما يبتكر الأطفال الصغار القواعد ويُعدلونها أثناء اللعب سواء كان ذلك أثناء التطبيق أو استخدام الأدوات، فيما يلتزِمُ الأطفال الأكبر سنا بالقواعد المحددة مسبقا والتي تُوجه اللعب. ففي سيناريو المطعم، طور الأطفال قواعدهم الخاصة المتعلقة باللعب والطهي والتنظيف، فيما تركز اهتمام الأطفال في سيناريو الشطرنج، على استخدام اللغة الملائمة وعلى كيفية تحريك أحجار الشطرنج.

5. اللعب ممتع: يلعب الأطفال للشعور بالمُتعة لا للحصول على مُكافأة عرضية، لقد لعب الأطفال الذين قرأت عنهم مسبقا لأنهم اختاروا اللعب الذي يرغبونه لذا انهمكوا فيه بشكل تام، وبشكل أكثر وضوحا استمر هؤلاء الأطفال في اللعب لأنه أصبح مفهوما بالنسبة لهم.

يُساعد اللعب الأطفال على تركيز فهمهم لعالمهم من خلال خبراتهم الخاصة ويُؤثرُ بقوة على نموهم التالي، وعلى تطورهم وتعلمهم. يتشجع الأطفال من خلال اللعب على تنفيذ الأشياء بأنفسهم فيشعرون بالتحكم ويختبرون ويُمارسون المهارات ويُعززون ثقتهم بأنفسهم، فسياق التعلم هامٌ لتطوير حس الأطفال بقدراتهم (Wassermann,2000).

تصف الخصائص الخمسة السابقة اللعب، وتُفرق بين ما هو لعب وما هو ليس بلعب، ويُلخصُ الجدول 2.1 السلوك الذي ينتمي للعب والذي لا ينتمي إليه ويربط كل سلوك بنمط التعلم الذي يُولّده.

الخلافات التي تحيط باللعب Controversies Surrounding Play:

إذا كان هناك اتفاق على خصائص اللعب، فما سببُ وجود خلافات حول تعريفه وأهدافه؟ أولاً، يختلفُ الباحثون والمُنظرون في افتراضاتهم المتعلقة باللعب وهدفه الرئيسي وعلى الرغم من ذلك يتفقُون على دوره الهام في نُمُو وتطور الطفل الجسدي والاجتماعي/ الانفعالي، واللغوي، والمعرفي، لقد أكد كل من فرويد (Freud,1985)، وإيريكسون (Erikson,1963)، على أهمية اللعب الانفعالية، من خلال الطريقة التي يستخدم فيها الأطفال اللعب في التعبير وفي تفريغ انفعالاتهم القوية، فيما أكد بياجيه (Piaget,1962) من جهة أخرى على أهمية اللعب معرفيا، من خلال الطريقة التي يستخدم فيها كل طفل اللعب في توظيف المعلومات المألوفة له وفي بناء فهمه، وأكد فيجوتسكي (Vygotsky,1967,1978) على الطريقة التي يستخدم فيها الأطفال اللعب في تيسير تعلمهم الاجتماعي والثقافي وفي تطوير أداة اجتماعية تُدعى اللغة.

ثانيا، تضعُ ثقافاتنا الخاصة فروقا واضحة بين اللعب والعمل (Fromberg&Bergen,2006; Frost et al.,2008; Zigler & Bishop-Josef, 2006)، وغالبا ما يشعر الأطفال بالضغط أكثر فأكثر

للمشاركة في مهام مرتفعة بخطوات سريعة وبتوجيه من المعلمين، فيما لا تَتْرُكُ الحصصُ الرسمية سوى القليل من الوقت- إن وُجِد- للتعلم من خلال اللعب. يؤمنُ العديد من المعلمين بأن خبرات اللعب لابد أن ترتكز على المنهاج، وعلى الرغم من ذلك يشعرون بأنهم مُلزمون بتبرير استخدام اللعب من خلال بعض العبارات التي تعكس جدية العمل وبديهية اللعب مثل: "اللعب هو عمل الأطفال". ويُعادل هذا الوهم "حقيقة" مدرسية ترتبط بمنظور ضيق للتعلم المُرتكز على عزل الحقائق والمهارات بدلاً من تمكين الطالب من صُنع المعلومات بمفرده. وإن نظرنا إلى أفضل الممارسات في كل حقل من حقول المنهاج، كالخبرات اليدوية في العلوم، والمسائل الحسابية، والمختبرات الموسيقية، و"ورش عمل" الكُتاب، ستجدها جميعا تنتهج طُرقا مبنية على اللعب يسهّلُ اكتسابها وتدعم فضول الأطفال ودافعيتهم وانتباههم وتفكيرهم الإستبصاري.

ويُساعدك المثالان التاليان لصفين مختلفين من المرحلة الابتدائية الثانية في التعرف على كيفية تأثير أسلوبك الذي تستخدمه في توجيه اللعب على صفك، حيث اعتاد الأطفال في صف المعلمة "لوي" على أن يُخططوا جدولهم اليومي مع معلمتهم خلال اجتماعهم الصباحي ثم على أن يقضوا 90 دقيقة في تنفيذ الخبرات التعلمية التي خططوا لها، ثم في تنفيذ بعض الأنشطة داخل المحطات (الأركان) التعلمية التي اختارتها المعلمة والمرتبطة بالوحدة التعليمية الحالية، ثم على أن يختار كلٌ منهم لنفسه أداة من بين مجموعة متنوعة من الأدوات التعلمية المُنظمة وعلى لُعب المباريات والرسم والتصميم وحل الألغاز، وتصميم مجلاتهم الخاصة أو حل مسائلهم الرياضية، أو دراسة بعض الأفكار العلمية. لقد تفاعل الأطفال بفروق بسيطة جدا مع هذه الأنشطة المتنوعة والمخطط لها، كما أنها وفرت لهم فرصاً للعب الخارجي أو للاستراحة، فيما اعتاد الطلبة في صف المعلم "وايت" الجلوس على مقاعدهم أمام طاولاتهم في صفوف لطيلة والعمل في مجموعات لتنفيذ الأنشطة التي أعدها مُعلمهم مسبقا، ومنها إتمام أوراق العمل وتنفيذ المشاريع الفنية من خلال تقليد نماذج نفذها المعلم "وايت" أمامهم، ولأنه لا يتوقع من طلبته أكثر من أداء مهامهم الخاصة، فلقد خصص القليل من الوقت لهم كي يتبادلوا الحديث مع بعضهم البعض حول ما فعلوه وفكروا به أو نفذوه، وفي الخارج اعتاد الطلبة على أن يُمارسوا ألعاب الكُرَة المنظمة أو المهارات الحركية على ألعاب التسلق الخارجية.
كيف يعكس كل صف افتراضات مُعلمه المُتعلقة باللعب؟

الجدول 2.1 تسلسل السلوك من اللعب إلى اللا لعب وأنماط التعلم

	مبادرة الطفل باللعب	اللعب المُيسر	اللعب المُوجه	العمل الظاهر على صورة لعب	العمل (اللا لعب)
مركز اللعب	لدى الأطفال درجات عالية من التحكم بالأوضاع والأحداث أو اللاعبين الآخرين، ويمكنهم التفاعل والاختيار بحرية	يلعب الأطفال في بيئة مرنة من حيث القواعد الاجتماعية أو اللاعبين المطلوبين للمشاركة في التحكم المفروض خارجيا. يلاحظ البالغون اللعب ويعمدون لتوجيهه ويضعون التحديات ويوفرون الأدوات	يفرض البالغون عناصر اللعب وغالبا ما يقودون اللعب. لا يختار الأطفال في الغالب ماهية وكيفية أو وقت اللعب	لا تتم الأنشطة الموجهة نحو المهمة من خلال اللعب إلا أنه من الممكن تحويلها إلى أنشطة لعب موجهة إن توفرت إمكانات الضبط الذاتي والدافعية والواقعية.	تم تصميم الأنشطة للتوصل إلى هدف مُعرّف خارجيا ودافعه خارجي ولا يوجد فرص لقرب الطفل إلى الواقع، كما أن توقعات البالغين مركزية وغالبا ما يتم تقييمها.
مثال	يختار الأطفال بحرية متى وأين وماذا ومع من يلعبون، وتحدث مستويات مرتفعة من اللعب الاجتماعي والتمثيلي.	قد يكون لدى الأطفال خيارات محدودة أو يُتوقع منهم المشاركة في عدد محدود من أنشطة اللعب خلال فترة زمنية مُحددة	تُعاد صياغة قوانين المسابقات الجماعية، وألعاب الأصابع، والقصص الموجهة.	أنشطة التعلم الاستذكاري مثل أغاني الأحرف الهجائية، وألعاب التهجئة، ومسابقات الحقائق الإضافية.	يُقرر البالغون ما وكيف وأين أو بماذا يعمل الأطفال. المهام الموجهة نحو الهدف مثل أوراق العمل، الأشياء لفهمها، وأنشطة الممارسة.
أنماط التعلم	التعلم الاستكشافي	التعلم الاستكشافي المُوجَّه	التعلم الاستقبالي	التعلم الاستذكاري	التعلم التكراري

ملاحظة: المعلومات من (Bergen,1987), (Christie,2001), and (Frost, Wortham,& Reifel,2008)



إن لعب الأطفال بالأشياء يُحفزهم على أداء أمور لأنفسهم كي تُشعرهم بالتحكم، ويختبروا ويمارسوا من خلالها المهارات، ويُطوروا حسهم بالسلوكية

يتم الانتباه بصورة أقل في صف كصف المعلم "رايت" إلى الروابط القوية التي تربط اللعب بكل من التعلم والتطور، فالخبرات الصفية لم تُوفر للطلاب فرصة لتنفيذ المهام الصعبة عن طريق اللعب.

تاريخياً، دعم معلمو الطفولة المبكرة اللعب في صفوفهم (Isenberg& Quisenberry,2002; Johnson, Christie, & Yawkey,1999; Singer, Golinkoff, &HirshPasek,2006)، وعلى أية حال، تتضمن التطورات التعليمية الحديثة على أساليب أكاديمية مُنظمة تُؤكد على دور اللعب في المنهاج وتُيسره من خلال بعض الممارسات الصفية كاستخدام التعلم المبني على التحقق، وأنشطة حل المشكلات، ومجموعات التعلم التعاوني، كما تُوفرُ خبرات مبنية على اللعب في المنهاج اليومي.

القيمة التربوية للعب The Educational Value of Play:

إن تمكنا من العودة بالزمن إلى الوراء لمقابلة ثلاثة قادة تربويين وسؤالهم عن قيمة اللعب، ماذا سيقولون؟ يدعم كل من جون دوي، وباتي سميث هيل، وسوزان اساكس اللعب في الغرفة الصفية بقوة، فلقد دافع دوي (Dewey,1916;1938) عن اللعب واعتبره الطريقة الرئيسة في تعلم كافة الطلبة لأمورهم ولعالمهم الخارجي، فحين يُضيف الأطفال ما يعرفونه إلى لعبهم، فإنهم يُغيرون طريقتهم في اللعب بصورة مستمرة استناداً إلى خبراتهم. بالنسبة لدوي Deweyفإن اللعب يُصبح حلقة راجعة للتعلم وضرورية لربط ما يعرفه الأطفال بما يستطيعون عمله، ومن خلال الخبرات النشطة وذات المعنى مع الأدوات الصلبة المتزامنة مع توفر فرص التفكير والحديث حول الخبرات يبني الأطفال فهمهم. إن التفاعل مع الأقران والنقاش الذي يحدث خلال اللعب يُؤثر حتما على كفاءة الطفل الاجتماعية. لازالت أفكار دوي المتعلقة بالتعلم النشط تظهر في مناهج اليوم.



آمن جون دوي بتعلم الأطفال من أنفسهم ومن عالمهم من خلال اللعب.



ميزت باتي سميث هيل أهمية اللعب في تعلم الأطفال.

تأثرت باتي سميث هيل (Hill,1923) بقوة بأفكار دوي، وأكدت على أهمية اللعب لتعلم الأطفال، وصممت أنشطة مرتكزة على الطفل ومنهاجا مبنيا على تطور الطفل واحتياجاته الخاصة وتطوره الاجتماعي واستخدمت مساحات كبيرة من الصف لتعزيز تعلم الأطفال من خلال اللعب، وتناولت فترة اللعب -العمل- التي يكتشف من خلالها أطفال الروضة بحرية الأشياء والأدوات الموجودة في بيئاتهم، ويُبادرون ويُنفذون أفكارهم الخاصة، ويندمجون في مجموعات التعلم التعاوني مع أقرانهم.

وتعدُ سوزان ايساكس (Isaacs,1933) رقماً تاريخياً آخراً، فقد آمنت بمُساهمة اللعب في كافة مناحي تطور الطفل، وكانت جهودها عملية جدا بالنسبة للمعلمين لأنها ساعدتهم على تطوير إجادة الأطفال لعمواطفهم، دافعت ايساكس بحماس عن حق الأطفال في اللعب وشجعت الآباء على دعم اللعب، والذي اعتبرته مصدر الأطفال الطبيعي للتعلم.

بدأت الإصلاحات الاجتماعية والتعليمية بشكل واسع في الستينيات، وبناءً على ذلك فقد ركزت غالبية الممارسات المتعلقة بالطفولة المبكرة على أهمية اللعب، وآمنت بأن اللعب يمكنُ خبرات الأطفال بطريقة ذات معنى وترابط واعتبرته مصدراً غنياً للتعلم، وفي ترجمة لأعمال بياجيه (Pi-aget,1962) التي ظهرت في الستينيات تم دعمُ فكرة أن الأطفال من كافة الأعمار هم مُتعلمون نشطون، وفي نفس الوقت أشار باحثون آخرون إلى أهمية السنوات الأولى في التأثير على التطور المعرفي (Bloom, 1964; Bruner,1966; Hunt, 1961)، وفي الحال بدأ المُعلمون بتحويل أفكارهم البحثية إلى ممارسات تهدف إلى تطوير الأداء الأكاديمي والمهارات الاجتماعية للطلبة "الأقل حظا" (Bronson,2006,p.47)، ولكنهم نفذوا ذلك بطرق غير مناسبة.

لقد أصبح مُصممو المناهج مدفوعين باعتقاد مفاده أن الأقدم هو الأفضل، وتسببت فكرة استبدال المهارات الأكاديمية و" العودة إلى الأساسيات" بفكرة اللعب كمركز لمناهج الطفولة المبكرة في مُساورة القلق للعديد من المُعلمين.

إن بحوث تطور الدماغ الأخيرة وإعادة استكشاف أهمية التعلم التي تناولتها مدارس ريغيو إيمليا reggiow Emilia وإعادة النظر إلى الطفل كوحدة متكاملة، جميعها جهودٌ ظهرت مع مطلع التسعينيات لتُسهم في تغيير نظرة المُعلمين إلى التعلم المبكر واللعب بشكل أكثر تحديدا. فقد دعمت هذه الجُهودُ حاجات الأطفال إلى العديد من فُرص التعلم الآني، والاندماج في العلاقات الاجتماعية البناءة، وإلى التفكير في سلسلة أفعالهم (Jensen,2000;Santrock,2007). لقد أُعيدَ إدراج فُرص التعلم من خلال اللعب ببطء في مناهج الطفولة المبكرة، إلا أن الأجواء التعليمية تغيرت ثانية استجابةً للسياسات وتلبيةً لتطلبات بعض القوانين التي ظهرت مثل قانون عدم تركُ أي طفل في الخلف No Child Left Behind (NCLB) الذي بدأ تنفيذه في عام 2001 ليُؤكد على أهمية رفع التوقعات من الطلبة وزيادة المسؤوليات عليهم مما قاد المعلمين إلى تعليم دروس مكتوبة ومُكررة استجابة للتشديد على أهمية الاختبارات السنوية مما زاد من ضُغوطهم " التدريس للاختبار" وقلل من فُرص التعلم من خلال اللعب والطُرق الأُخرى الملائمة تطورياً للأطفال.

ورغم ذلك مازال بعض القادة التربويون وقادة مجتمعُ الأعمال يُنادون بضرورة تعليم المهارات الضرورية وتطوير القدرات المطلوبة للعمل المستقبلي وارتفعت أصواتهم المُستلهمة حول التعلم المُتكرر في عالمنا الحالي (National Center on Education and the Economy, 2007)، لابد أن تُجددَ المناهجُ والمدارس على كافة المستويات لتُسهم في تطوير مُبادرات الأطفال واختراعاتهم وطُرقهم وأن تُركز على تطوير قدراتهم المتعلقة بحل المشكلات والتفكير التشعيبي والمهارات الاجتماعية.

يُوفر اللعب مُحركا للأطفال كي يطوروا إمكاناتهم، لذلك لابد أن يفهم جميعُ المعلمين قيمتهُ لكافة الأطفال. وفي القسم التالي سيتم الحديثُ عن اللعب كمحتوى كامل لما تتضمنه الطفولة. احرص في البداية على قراءة ما قاله المعلمون حول اللعب ثم فكر في انعكاساتك الخاصة.

انعكاسات المعلمين على اللعب والمسابقات (الألعاب) والاختراعات

Teachers' Reflections on Play, Games, and Inventions،

المعلمون في مرحلة ما قبل الخدمة:

" لم أكُن أُدرك بأن هناك الكثير مما يُمكنُني تعلُمُهُ عن اللعب والمباريات. لقد تفاجأتُ بأن البرنامج كُله مُصممٌ حول هذا الموضوع، كما تعرفتُ على بعض الأسباب التي تجعل العديد من الأشخاص لا يُؤمنون بأهمية اللعب".

" لم يسبق لي حقيقة أن فكرت في اللعب والمباريات كأدوات تعليمية، وبدلا من ذلك فكرت فيها كأشياء تشغلُ أوقات الأطفال. لقد أدركتُ الآن أن اللعب والمباريات أدوات ممتازة للتعلم، وليست مجرد أشياء يُمكن عملها مع الأطفال كي نُبقيهم مشغولين".

المعلمون في مرحلة الخدمة:

" لقد ادركت بأنني أحتاج إلى اللعب في صفي حين بدأ الأطفال بالشكوى من الصُداع ولم يكُن لديَّ ما يُمتعهم، لم أُغير أياً من أهداف منهاجي، ولكن اطلعتُ على طرق أفضل لجعل التعلم ذي مغزى بالنسبة للأطفال".

" لم أفكر بأن غياب اللعب يضُر بتطور الأطفال، وكمُعلم مدرسة ابتدائية ذو خبرة، كافحت بفلسفتي الخاصة في التدريس المتأرجح للأمام والخلف ما بين خبرات التعلم المرتكز على اللعب، والتعلم الموجه من قبل المُعلم".

انعكاساتك الخاصة:

- ما هو الدور الذي تعتقد بأن على اللعب، والمباريات، والاختراعات أن تُسهمَ به في المنهاج؟
- هل يُمكنك تصور أنماط مختلفة من اللعب في المنهاج؟
- كيف يُمكنُ لمعتقداتك المُتعلقة باللعب، والمباريات، والإختراعات أن تزيد أو تمنع تعلم الأطفال أو تطورهم؟



لماذا يُعَدُ اللعبُ مهماً Why is Play Important؟

لقد أكدت التعليمات التي قدمتها الجمعية العالمية للتعليم في الطفولة المبكرة Association for Childhood Education International(ACEI) والجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار National Association for the Education of Young Children (NAEYC) وهما جمعيتان مُختصتان قديرتان، بأن اللعب ضروري للتطور الصحي لجميع الأطفال في كافة المراحل والمجالات والثقافات، فاللعب يفعل التالي:

- يُمَكنُ الأطفال من فهم عالمهم.
- يُطوِرُ فهما ثقافيا واجتماعيا.
- يُتيح للأطفال فُرص التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم.
- يتبنى التفكير التشعيبي والمرن.
- يُقدمُ فُرصا تُلبي وتحل المشكلات الحقيقية.
- يُطور المهارات اللغوية ومهارات القراءة والكتابة، والمفاهيم (Bredekamp&Copple,1997; Gronlund,2006;Isenberg&Quisenberry,2002).

وفيما يلي توضيح لكيفية مُساهمة اللعب في تطوير المهارات المعرفية واللغوية ومهارات القراءة والكتابة والمهارات الانفعالية/ الاجتماعية والإبداع لدى الأطفال.

التطور المعرفي Cognitive Development:

إيلين، وتارالين، وياسمين، أطفالٌ مُلتحقون بالصف الأول، في يوم من أيام بداية العام الدراسي حضروا إلى صفهم، وحملوا حقائب الظهر الخاصة بكل منهم، واختاروا لعِب الأدوار المُرتبطة بالمدرسة باستخدام لوح الطباشير، قررت إيلين بأن على كل من ياسمين وتارالين أن تُحضرا كُرسيا وترفعاه إلى اللوح، ويحضّ كلٌّ منهن من مسطرة قياس.

إيلين: من الأفضل أن يكون لدينا كرسيين

تارالين :(تكتُب على لوح الطباشير) اليوم هو.....

ياسمين: أحتاجُ إلى التأكد من الطول (تستخدمُ مسطرة القياس، وتبدأ بقياس نفسها أثناء الجلوس) أنا المعلمة لأنني الكبيرة إن طولي يصل إلى هنا (وتُشير إلى الموقع الذي يصلُ إليه طولها)

إيلين: (تنهض من الكرسي وتتصرفُ كالمعلمة) سأكتبها أنا، أنت إجلسي.

ياسمين: ما هو اليوم؟ (تنهض) أريدُ أن أكون المعلمة.

إيلين: هذا دوري أولا، يُمكنك أن تُصبحي المعلمة بعدي.

(تقيس تارالين نفسها باستخدام مسطرة القياس، بينما تنظر إيلين إلى التقويم لتبحث عن الكلمات التي تودُّ استخدامها)

تارالين: اليوم 8 تشرين الأول، 2007

ياسمين: إيلين، هل يُمكنُني الكتابة أيضا؟

إيلين: بعد أن أنتهي من الكتابة (تبدأ تارالين وياسمين بتلقين إيلين كلمات الطقس لتكتبها)

تارالين: اقرأي جُمل التقويم، انتبهي لقد نسيت الـ 7.

إيلين: نعم، (تعودُ لتُضيف الرقم 7، ثم تكتُب اليوم).

تارالين: ما هو حال الطقس؟ هذا دوري.

إيلين: ارفعي يداك للطقس

تارالين: اليوم الطقس مُشمس

إيلين: (تكتُب على اللوح، وتطلبُ من تارالين المساعدة) ما الذي يأتي بعد مُشم.....

تارالين: س

لقد استخدم أطفال الصف الأول السابقين اللعب كأداة في تطورهم الاجتماعي أو في تطوير إحساسهم بعالمهم، واستندوا على معارفهم السابقة في سعيهم لترجمة خبراتهم الجديدة، وأظهرت إيلين وتارالين وياسمين من خلال اللعب العناصر التطورية التالية (Perkins,1984):

1. حل المشكلات: فحين استخدمت ياسمين مسطرة القياس لقياس طولها وهي جالسة وواقفة، عكست من خلال ذلك إدراكها لمفهوم الحجم.
2. التخطيط الذاتي: فحين حضرت إيلين إلى منطقة لوح الطباشير، طلبت من تاراليين و ياسمين أن تُحضرا كرسيين وتجلسا مُقابلها، وتستخدما اللوح في الكتابة، وخططت للعب بوضوح، كما حدث التخطيط الذهني أيضا حين قالت إيلين بأنها ستكون المعلمة أولا.
3. المُراقبة الذاتية: لاحظنا إيلين وهي تُدقق أداءها الخاص في التهجئة، حين طلبت من تراليين المُساعَدَة في إتمام كلمة مُشمس.
4. التقييم: حين كانت تاراليين تقرأ جُمل التقويم وتُلاحظ بأن إيلين نسيت الرقم 7، أظهرت بذلك فهمها لكيفية كتابة التاريخ.

تعكسُ غالبية الأبحاث المتعلقة باللعب علاقة تطور التفكير لدى الأطفال بمهارات التصنيف الأكثر تعقيدا (Frost, Worthman,& Reifel,2008' Perkins, 1984' Santrock,2007)، والقدرة على استخدام ما يعرفونه (روتين المدرسة، سلوكيات المعلمين الأكثر تحديدا، ومهارات ومفاهيم القراءة والكتابة الأساسية)، والتوسع فيه من خلال التفاعلات المرحة. لقد لعبوا بالكلمات والحروف حين جربوا تهجئة كلمات الطقس وطريقة تسجيل اليوم والتاريخ.

إن المهارات المعرفية التي يُظهرها الأطفال أثناء المشاركة في اللعب ضرورية للنجاح الدرسي (Smilansky,1968; Smilansky&Shefatya,1990)، وعلى الرغم من استخدام الأطفال لمهاراتهم المعرفية في غالبية الموضوعات والمشكلات، تبقى لدى الأطفال خبرات محدودة في بعض الموضوعات (مثل الدراسات الاجتماعية). وللتوضيح ذلك، أسهمت الكُتب التي قدمها المُعلم لطلبته حول السنة الصينية الجديدة، ومنها كتاب الراقص الأسد Lion Dancer (Waters&SlovenzLow,1990) أو أشجع فتاة في الصين China's Bravest Girl (Chin,1997)، في إثارة خيال الأطفال، وخلال اللعب كان لابد من تسجيل طريقة تخيل الأطفال لاحتفالات رأس السنة الصينيّة برقصاتها الخاصة بتجنُب الأرواح الشريرة، وزينتها ونماذج التنين المُشبعة بالألوان، وأطعمة المهرجان الصيني الخاصة، لأنهم استخدموا قدراتهم التخيلية في اللعب، ومن هنا نُدرك، بأن الحقيقة تُصبح مُكملة للتظاهر حين يستخدم الأطفال التخيل في زيادة فهمهم المعرفي (Berk,2005;Johnson, Christie, and sw-key,1999; Smilansky& Shefatya,1990)

تطور اللغة Language Development:

تستعد كل من إيفان وأنا للاحتفال بعيد ميلاد والدتيهما في رُكن التدبير المنزلي داخل صف البداية الفُضلى Head Start، وحين أدركتا بأنهما تحتاجان إلى هدية قالت أنا: "لنسأل السيد "دُب" استناداً إلى كتاب اسأل السيد دُب Ask Mr. Bear(Flack, 1932)، والذي حاول من خلاله داني أن يجد هدية مثالية لعيد ميلاد والدته وسأل عدة حيوانات حول اقتراحاتهم، وبعد تحديد مكان الكتاب

في المكتبة أصبحت إيقان وأنا الإوزة، والماعز، والبقرة، والدجاجة، والدّب خلال بحثهما عن الهدية المثالية. لقد أصبح الكتاب مُحتوى لعبهما حين لعبتا أدوار الحيوانات، وجربتا أصوات وحركات الحيوانات المختلفة، واستخدمتا اللغة في توجيه سلوكياتهما الخاصة وتوجيه سلوكيات الآخرين. لقد أسهم اللعب في تطور إيقان وأنا اللغوي والعكس صحيح.

إن البـراعة في اللغة الشفوية ضرورية لنجـاح كافة الأطفـال في المدرسـة (Han, Benavides, & Christie, 2001; Morrow,2009)، وفي السـيناريو السـابق، شـاهدنا أربعـة طرق على الأقل استخدمتها أنا وإيقان في لُعبة الإحتفال بعيد الميلاد وساعدتهم على ممارسة المهارات اللغوية الهامة:

1. **التواصل**: ففي اللعب التمثيلي يستخدم الأطفال العبارات المناسبة للأدوار وما وراء الإتصال، أو اللغة المُستخدمة في الإبقاء على حالة اللعب، وتخطيط مسار القصة، وتحديد الأدوار. فيما يُمَكِّنُهُم التظاهر بأنهم أشخاص آخرون من استخدام طبقات أصواتهم ولُغاتهم بأوضاع قد يكونوا أو لا يكونوا صادفوها من قبل. يُساعد اللعب الأطفال في الإقبال على أنظمة الأدوار المتعددة ذات العلاقة باللغة التي يتحدثونها، كما يُساعدهم في التعبير عن أفكارهم بطرق مختلفة (Sant-rock,2007).

2. **الأشكال والوظائف**: يتعلم الأطفال من خلال اللعب استخدام اللغة لأهداف مختلفة في أوضاع مختلفة ومع أشخاص مختلفين، وهو ما أطلق عليه ميشيل هاليدي (Halliday,1975) " تعلم كيف تعني"، حين يكتشف الأطفال بأن ما يقولونه يُفسر ما يُمكنُ عمله، ويُوفر الحديث عن أوضاع اللعب الفُرص للأطفال كي يُمارسوا أشكال ووظائف اللغة الهامة (Halliday,1975)، ويُفكروا في طرق التواصل. علاوة على ذلك، يوفر اللعب لمُتعلمي اللغة الإنجليزية فُرصَ الحديث في أوضاع آمنة واجتماعية داخل المدرسة (Han et al.,2001 ; Morrow,2009).

3. **المحادثات الهادفة**: يستخدم الأطفال أثناء اللعب مع الآخرين لُغتهم في طلب الأدوات، وطرح الأسئلة، والبحث عن المعلومات، وتقديم المعلومات للآخرين، والتعبير عن الأفكار، واستكشاف اللغة، وتأسيس اللعب والمحافظة عليه. وبالنسبة للأطفال الأصغر سنا، فإن اكتساب وإرسال الألفاظ من خلال اللعب الاجتماعي الدرامي هام لأن الأطفال من خلاله يخططون ويديرون ويحلون المشكلات، ويستمرون في اللعب من خلال التفسير اللفظي والمناقشات والأوامر(Smilansky&Shefatya,1990)، وبالنسبة للأطفال الأكبر سنا فإن القدرة على استخدام اللغة التحليلية والانعكاسية ترتبط بمستوى وعيهم وأدائهم الصوتي، والذي يُعد ضرورة لكافة أنماط اللعب.

4. **اللعب باللغة**: يستمتع الأطفال من كافة الأعمار بالألعاب اللغوية لأنهم يشعرون فيها بالتحكم باللغة. فاللعب هو مساحتهم لتجربة الكلمات وفهمها، ويشحن اللعب اللغوي لأطفال المرحلة الأولية نفسه من خلال النكت، والألغاز، وقوافي قفز الحبل، والمسابقات المُستخدمة. يُفتن أطفال المرحلة الأساسية بغموض الأصوات والمعاني في نكات "دق - دق" تماما كما يحدث من مرح في المُخططات

التي تتضمن الحوار بمعان وقوافي متعددة. تتطلب أشكال اللعب اللغوي إظهار القدرات في استكشاف قواعد الصوتيات والنحويات والدلالات اللغوية (Bergen,2002; Clawson,2002; Isenberg & Quisenberry, 2002).

تطور معرفة القراءة والكتابة Literacy Development:

تعكس الأدلة المُتراكمة مُساهمة لعب الأطفال في تطور المعرفة بالقراءة والكتابة، والقدرة على القراءة والكتابة، ومع الوقت يَحْضُرُونَ إلى المدرسة وقد اكتسبوا لُغة محكية مُتطورة بشكل جيد في لُغتهم الأُم (Christie, Enz, & Vukelich,2007). تعلم أيضا بأن الأطفال يتعلمون القراءة والكتابة في أوضاع اجتماعية ذات معنى تدمج قُدراتهم الاجتماعية والمعرفية (Morrow,2009). يُصبح أطفال المرحلة الأساسية قارئون مهرة إن تم استخدام القراءة كطريقة ممتعة للتعلم، تحملُ معان هامة للتواصل بالنسبة لهم. يعرض القارئون المهرة بعض الخصائص المُشابهة للاعبين الجيدين، فهم إستراتيجيون ومندمجون ومنطلقون ومستقلون.

ويُمكن أن يكشف الأطفال من خلال اللعب عن فهمهم التالي للقراءة والكتابة:

1. **معرفة عناصر القصة واستيعابها:** عَرّض كل من إيفان وأنا فهمهم لعناصر القصة (شخصياتها، وأوضاعها، وأهدافها، ومؤامراتها، ونزاعاتها)، وأظهروا استيعابهم للقصة من خلال تظاهرهم بالتحضير لعيد الميلاد بناء على ما ورد في قصة "اسأل السيد دُب". تظهر محاولات الأطفال الأولى للقراءة والكتابة بشكل تلقائي أثناء لعبهم الدرامي ويستعينون في ذلك بالكلمات المطبوعة والموجودة في بيئتهم المحيطة أو تلك التي سبق أن شاهدوها أثناء كتابة قوائم التسوق، أو لعب أدوار المدرسة. يعتمد غالبية القُراء المُبتدئون على لُغتهم الشفهية في اكتساب المعاني من الكتب فور اكتسابهم لبناء اللغة ومعناها. لدى غالبية القراء المهرة مفاهيم متطورة ومعقدة لربط عناصر القصة. يُطور اللعب الدرامي استيعاب القصص ويزيد من فهم عناصرها (Christie et al.,2007).

2. **فهم الخيال المُطلق في الكتب:** خلال اللعب الدرامي، يدخل الأطفال عالم اللعب "كما لو" كانوا شخصيات أو أشياء أُخرى. وتُمكنهم قدراتهم على تشكيل أنفسهم في اللعب من دخول عالم القصة حتى ذلك العالمُ المُبتكر في الكتب التي تعرض حيوانات ناطقة (مثال: كتاب اسأل السيد دُب، أو شبكة شارلوتي (Charlotte's Web(White,1952)، أو كتابة القصص التي يبتكرون فيها شخصيات افتراضية. إن قدرات أطفال المرحلة الأساسية على التلاعب بالحقيقة ضرورية للفهم قصص العلوم كما هو الحال مع أنماط كُتُب الخيال المطلق الأخرى (Christie et al., 2007;Fields, Groth, & Spangler,2007).

3. **استخدام الرموز في تمثيل عالمهم:** حين يخترع الأطفال نُسخاً عديدة من القصص، فإنهم بذلك يصنعون عالمهم الخاص من خلال تمثيل فهمهم بصورة رمزية. هذا السلوك الرمزي هو قاعدة التفكير المُجرد التي يحتاجها الأطفال ليكونوا مُثقفين.



يُصبح الأطفال قارئون مهرة إن كانت القراءة طريقة ممتعة للتعلم

يُمكنك أن تُشاهد الأدلة على استخدام الأطفال الصغار من خلال تمثيلهم لما يعرفونه بلُغتهم، وتحديد الأدوار، واستخدام الأدوات (Field et al., 2007;Owocki,1999)، وبصورة مماثلة، يمكنك أن تُشاهد الأدلة على فهم الأطفال الأكبر سنا لمُلخص القراءة والكتابة من خلال طريقتهم في تكرار قراءة القصص وفي الكتابة واللعب بالكلمات والإنترنت في إظهار سلوك القراءة والكتابة الذي يعرفونه. يحتاج مُعلمو الصفوف إلى فهم العديد من طُرق لعُب الأطفال ومُبارياتهم واختراعاتهم التي من شأنها أن تُسهم في تطور لغتهم وقراءاتهم وكتاباتهم. يستعرض الشكل 2. 1 قائمة شطب لتوثيق تطور تعلم الأطفال للقراءة والكتابة من خلال اللعب،

اذهب إلى موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab



واختر عنوان "توجيه الأطفال Guiding Children"، وضمن الأنشطة والتطبيقات activities& plications -ap يُمكنك أن تُشاهد فيديو تيسير تفاعل الأقران Facilitating Peer Interaction وتجيب على الأسئلة المطروحة فيه.

التطور الاجتماعي والانفعالي Social and Emotional Development:

يُطورُ الأطفال من خلال اللعب قُدُراتهم الاجتماعية وثقتهم وعلاقاتهم مع الأقران والكبار على حد سواء ونُضجهم الانفعالي. تُؤثرُ هذه المهارات الحياتية على نجاح الأطفال في المدرسة، وعلى نجاحهم لاحقــاً في أمــاكن العـمل (Singer et al., 2006; Singer&Singer,2005; Smilan-sky&Shefatya,1990). ويدعم اللعب تطور الطفل الاجتماعي من خلال ما يأتي:

- مُمارسة مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية من خلال مُناقشة الأدوار والمسؤوليات، ومحاولة الوصول للّعب المُستمر وتقدير مشاعر الآخرين.
- الاستجابة لمشاعر أقرانهم أثناء انتظار أدوارهم ومُشاركة أدواتهم وخبراتهم.

- لاختبار أدوار الأشخاص في منازلهم ومدارسهم ومُجتمعاتهم حين يتلمسون احتياجات الآخرين أو أمانيهم من خلال التعلم النشط واللعب.
- مواجهة وجهات نظر الآخرين من خلال التعامل مع النزاعات المتعلقة بالمكان والأدوات والقوانين أو المسؤوليات بطريقة إيجابية. يُمكنك مُلاحظة مُساعدة المُعلم لطفل صغير على الترحيب بطفل آخر خلال نشاط اللعب الخاص به في فيديو " تيسير تفاعل الأقران Facilitating Peer Interaction" على الشبكة الإلكترونية في موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab.

يدعم اللعب التطور الانفعالي من خلال تهيئة الطريق لأطفال مرحلتي الروضة والمدرسة كي يُعبروا عن مشاعرهم السلبية والإيجابية ويُديروها، ويُساعد اللعب الأطفال على التعبير عن مشاعرهم من خلال الطرق التالية (Piaget,1962):

- **تبسيط الأحداث:** خلقُ شخصيات خيالية، ومؤامرات، وأوضاع خاصة بمُجاراة حالاتهم العاطفية. فقد يُحاول الطفل الذي يخاف من الظلام مثلا أن يُزيل الظلام أو الليل من أحداث اللعب.
- **تعويض الأوضاع:** بإضافة الأحداث المنوعة إلى اللعب التمثيلي. كأن يتظاهر الطفل بتناول البسكويت والبوظة في وجبة الإفطار على الرغم من أن هذا الأمر قد لا يكون مسموحاً في الواقع.
- **ضبط التعبيرات الانفعالية:** من خلال إعادة تكرار الخبرات المُخيفة أو غير السعيدة. فالأطفال الذين جربوا الصدمات من الكوارث الطبيعية كالعواصف أو القصف أو إطلاق النار قد يُؤدون هذه الخبرات من خلال المُباريات، واختراع القصص، واللعب التمثيلي.

بالإضافة للتعبير عن المشاعر، يُساعد اللعب الأطفال على تعلم إدارة مشاعرهم من خلال تمثيل غضبهم، وحزنهم، وقلقهم في أوضاع يتحكمون بها (Erikson,1963;Singer et al., 2006)، ومن الأمثلة الجيدة على أطفال مرحلة الروضة الطفل أليكسندر، والذي يبلغ من العمر 4 سنوات، حيثُ سَحَقَت سيارة كلبه مؤخرا، ومن خلال اللعب الدرامي في مُستشفى الحيوانات الأليفة، سمعه معلمه وهو يقول لطفل آخر: " أنا حزين لأن السيارة صدمت كلبي". وهُنا حاول التعامل مع مشاعره غير السعيدة بسبب الأوضاع المُخيفة. لقد مكّنَ اللعب أليكسندر من التعبير عن مشاعره وبذلك تمكن من التعامل مع قلقه على كلبه (Landreth& Homeyer,1998).

اسم الطفل: ________________________

يُظهر سلوكيات قراءة وكتابة وسلوكيات "تُشبه القراءة":

√ ينظُر إلى الكتب والمواد المطبوعة التي تتناسب مع اهتماماته

√ يتظاهر بالكتابة

√ يُشارك أفكار القراءة والكتابة مع أصدقائه

√ يستخدم التهجئة الصوتية في كتابة الملاحظات

√ يُمارس قراءة القصص المألوفة

يُظهر فهما للقصص واللغة القصصية

√ يُمثل القصص الخيالية

√ يسرد القصص من خلال الرسم، والدُمى، والأدوات الأخرى.

√ يندمج في إعادة الروايات المُثيرة التي تتضمن ــــــ الشخصيات، و ــــــ الأوضاع، و ــــــ النزاعات، و ــــــ المؤامرات، و ــــــ الحلول.

√ يُعيد سرد الروايات المثيرة مُتبعاً بُنية القصة (مثال: البداية، والوسط، والنهاية).

يستكشف استخدامات الطباعة

√ يكتب الرسائل في رُكن اللعب الدرامي

√ ينسخ الرسائل والكلمات من مواد أُخرى مطبوعة

√ يقرأ الرسائل للآخرين خلال اللعب الدرامي أو إعادة سرد القصص

يتحقق من معرفته بالكُتب ولغة الكتب

√ يُقلب الصفحات من اليمين لليسار.

√ يُميز بين الصور والطباعة

√ يُشكل كلمات وقصص تتناسب مع الصور

√ يقرأ كُتبا بطرق مألوفة أو بلغة تكرارية

√ يُسمي بعض الكلمات المطبوعة أثناء القراءة

يُجرب أشكالا متنوعة من اللغة المكتوبة

√ الإعلانات

√ بطاقات المكتبة

√ التقويم/ الدعوات

√ المُلاحظات/ الوصفات

√ النقود/ الفواتير

√ الرموز

√ العلامات/ الكوبونات

√ التذاكر

غيرها: ____________________

ما هي سلوكيات القراءة والكتابة التي يُظهرها الطفل؟

أفكار حول تطور القراءة والكتابة اللاحق:

اقتراحات للوالدين:

الشكل 2. 1 توثيق تعلم الأطفال للقراءة والكتابة من خلال اللعب

ملاحظة: المعلومات من (Owocki,1999)



خلال اللعب يزيد الأطفال قُدراتهم الاجتماعية، وثقتهم، وبناء علاقاتهم، ونُضج انفعالاتهم

يتعلم أطفال المرحلة الأساسية من خلال اللعب والإختراعات مهارات انفعالية قيمة كزيادة الإدراك الواقعي للذات، والقدرة على إدارة الإنفعالات، والضبط الذاتي الذي يزيد مع الوقت. وحين يندمج أطفال المرحلة الأساسية في أنشطة اللعب التلقائية والبنائية، يُلاحظون بأن قدراتهم جيدة في بعض المجالات وأقل جودة في مجالات أخرى. وتُسهمُ فرص الملاحظة والتمييز التي تحدث من خلال المشاعر والإنفعالات في تشكيل الأطفال فهماً لقدراتهم الخاصة وتوسس قُدراتهم اللازمة لتلبية المُتطلبات الأكاديمية والاجتماعية في المدرسة.

التطور الجسمي Physical Develmpent:

يُسهم اللعب في تطوير المهارات الحركية الصغيرة والكبيرة والوعي بالجسد لدى الأطفال من خلال استخدام أجسادهم بنشاط. إن تعلم استخدام أدوات الكتابة كالأقلام هو مثال على تطور المهارات الحركية من خلال اللعب، فاللعب بأدوات الكتابة يُساعد الأطفال على مُمارسة مهاراتهم الحركية الصغيرة باحتراف عند الإنتقال تدريجيا من الخربشة (الشخبطة) إلى رسم الأشكال والنماذج ومن ثُم الصُور التمثيلية. تتطور المهارات الحركية الكبيرة كالقفز والوثب بطريقة مماثلة، فحين يتعلم الأطفال القفز فإنهم يُمارسونه بأقدامهم للحصول على متعته. وبالنسبة لأطفال المرحلة الأساسية، فإنهم يندمجون في مهارات القفز من خلال المباريات المختلفة كتلك المُتعلقة بقفز الحبل أو القفز بين المُربعات. ويُساعدُ استخدام الأجساد أثناء اللعب على الشعور بالثقة الجسدية، والأمان وتوكيد الذات (Isenberg&Quisenberry,2002).

وحين نتحدث عن أثر اللعب النشط على التطور الجسدي الصحي بالنسبة لجميع الأطفال، فمن المُناسب أن نتحدث عن آثاره الجسدية الخاصة بالأطفال ذوي الإضطرابات العضلية أو المُتعددة (مثال: التهاب المفاصل الروماتيزمي الخاص بالأحداث، والتصلب اللويحي المتعدد). فهؤلاء الأطفال لا يستطيعون الإندماج في تمارين الأنشطة المتكررة، إلا انهم يستطيعون رغم ذلك الإندماج في اللعب

النشط، فهو يُساعدهم على بناء الطاقة أو الإبقاء عليها، كما أنه يُسهم في مرونة المفاصل، وقوة العضلات (Majure,1995)، ويُساعدهم أيضا على تطوير المهارات الإجتماعية ويزيد من قدرتهم على تحمل الأوضاع الضاغطة.

تطور الإبداع Creative Development:

في الفصل الأول: "فهم تعبيرات الأطفال وأفكارهم الإبداعية Understanding Children's Creative Thought and Expression" تحدثنا عن الدور المُهم الذي يلعبُه التفكير والتعبير الإبداعي في تطور وتعلم الأطفال. ومنذُ 50 عام اقترح سيجموند فرويد (Freud,1958,pp.143-144) بأن الطفل أثناء اللعب " يتصرف ككاتب مُبدع، ويبتكر عالمه الخاص، أو بدلا من ذلك يُعيد ترتيب الأشياء في عالمه بطريقة جديدة تُشعره بالسعادة......... ويفعلُ الكاتبُ المُبدع الشيء نفسه الذي يفعله الطفل أثناء اللعب، فهو يخلقُ عالمه الخيالي ويتعامل فيه بشكل جاد، ويبتكره بقدر كبير من المشاعر" .

إن اللعب مُحتوى مثالي لدعم التطور الإبداعي لدى الأطفال لأنه يُوفر لهم بيئة خالية من المخاطر، وتُوضح الأبحاثُ بأن اللعب والتفكير الإبداعي سلوكان مُترابطان لأنهما يعتمدان على قدرات الطفل في استخدام الرموز (Johnson, Christie, et al., 1999; Singer et al., 2006; Singer & Singer,1998; podek & Saracho,1998)، إن القدرة على صُنع القناعات، وابتكار الأنشطة والأدوات، ولعب المباريات هي دليلٌ على تطور قدرات الأطفال على ابتكار الصُور الداخلية، وعلى أنهم أصبحوا أكثر فضولا، وعلى اختيارهم لخيارات مُتعددة من الإستجابات في الأوضاع المُختلفة، وتتم مُمارسة هذه القدرة من خلال أنماط مُختلفة من اللعب بشكل يزيد من فرص نجاحهم في الأوضاع الجديدة.

قد يظهر التفكير الإبداعي كمفهوم لحل المُشكلات، له جُذورٌ في اللعب، فحين يستخدم الأطفال تخيلاتهم في اللعب، يكونون أكثر إبداعا، ويؤدون مهامهم المدرسية بصورة أفضل، ويُطورون طرقا في حل مشكلات التعلم (Dansky,1980;Dansky&Silverman,1973;Fromberg&Bergen,2006;Fcost et al.,2008Pepler&Ross,1981;Singer,1973;Sutton-Smith,1986)، إن أهمية اللعب في الحياة مُوثّقة بشكل جيد، فحين ينمو الاطفال ويتغيرون، يتطور اللعب معهم في سلسلة تطورية.

كيف يتطور اللعب؟ How Does Play Develop?

جيسي، طفلة في الصف الرابع، إن تمكنت من العودة بالوقت إلى الوراء، والتقطت لمحات من سلوكها في اللعب، ستجدُ ما يلي:

حين كانت جيسي تبلغُ من العمر 10 أشهر، كانت تلعب لعبة بيكابو (أوبي عيني) مع جدتها مارجي، وفي سن الثانية، كانت تصب الرمل وتفرغه باستخدام أوعية بلاستيكية مختلفة الحجم، وحين أتمت الرابعة اعتادت جيسي على التظاهر بصُنع البيتزا وتأخذ طلبات توصيلية عبر الهاتف من أصدقائها لارا وميشيل، وفي سن السادسة، تظاهرت جيسي وصديقان لها بتناول طعام فضائي في مركبة

فضائية قاموا ببنائها. أما في سن الثامنة، فلقد اعتادت جيسي على اللعب بألعاب البطاقات (مُباراة الشَّدِّ هي)، وأصبحت بارعة في لُعبة الورق (الشدة). والآن تبلغ جيسي العاشرة من العمر، وتخترع مُسابقات ذهنية تتعلق بتوصيل أسماء عشرة مُخترعين بمُخترعاتهم.

كما ظهر في خبرات جيسي، فإن اللعب ينضّج مع الوقت، ويُصبح أكثر تنظيما وتعقيدا ويُقوي تطور الأطفال (Scarlett,Nadeau, Salonius-Pasternak,&Ponte,2005). وتمت دراسة اللعب في كل الأعمار من منظورين رئيسين وهما الإجتماعي والمعرفي. فكر في الأسئلة التالية حين تقرأ الجزء اللاحق: ما هي أنماط اللعب التي يُظهرها الأطفال في الأعمار المُختلفة؟ هل تظهر أنماطُ اللعب هذه مرة أُخرى في أعمار مُتقدمة؟ كيف ينعكس اللعب على تطور المهارات الإجتماعية والمعرفية لدى الأطفال؟

تطور اللعب المعرفي Development of Cognitive Play:

يعكس اللعب المعرفي أعمار الأطفال، واستيعابهم المفاهيم، وخبراتهم السابقة. إن أفكار بياجيه (Piaget,1962)، وسميلانسكي (Smilansky,1968) وسميلانسكي وشيفاتيا (Smilansky and Shefatya,1990) تصفُ الأنماط المعرفية التالية للعب: اللعب الوظيفي، واللعب الرمزي، واللعب البنائي والمُسابقات التي تحكُمها قواعد، حيثُ يَبرزُ كلُّ نمط من أنماط اللعب في عمر مُحدد، إلا أنه يستمرُ بشكل ما مدى الحياة، ويتسمُ كلُّ نمط بخصائص فريدة ويُسهمُ في فهم الأطفال لأنفسهم وللآخرين ولعالمهم. ويُقدم الجدول 2.2 فكرة عامة حول أنماط اللعب المعرفي الأربعة، وخصائص كل منها والأمثلة المُلائمة لكل عمر.

اذهب إلى موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab



وانقر على عنوان "اللعب Play"، وتحت الأنشطة والتطبيقات activities and applications يُمكنك أن تُشاهد فيديو "اللعب المُوازي: الأطفال يرسمون في الخارج Parallel Play: Children Painting outdoors" وتُجيب على الأسئلة المطروحة فيه.

اللعب الوظيفي Functional Play: (من الولادة وحتى الثانية) ويمتاز ببساطته وجلبه للسعادة وبتكرار الحركات مع الأشياء والأشخاص وباستخدام اللغة في تعلم المهارات الجديدة أو الوصول إلى إتقان المهارات العقلية أو الجسدية. ويعود أيضا إلى اللعب الحسي الحركي، ولعب الممارسة أو اللعب التمريني (Piaget,1962;Smilansky&Shefatya,1990). ويُسيطر اللعب الوظيفي على السنتين الأولى من التطور، وعلى ثُلث اللعب في مرحلة الروضة وعلى أقل من سُدس اللعب في المرحلة الأساسية (Rubin,Fein,&Vandenberg,1983). ويستمرُ لدى البعض بأشكال مُحددة إلى مرحلة البلوغ. ولمُلاحظة أطفال الروضة وهم يُمارسون اللعب الوظيفي من خلال الرسم، شاهد فيديو "اللعب المُوازي: الأطفال يرسمون في الخارج Parallel Play: Children Painting Outdoors" على موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab على الشبكة الإلكترونية.

الجدول 2.2 أنماط وخصائص وأمثلة على اللعب المعرفي

النمط	الخصائص	الأمثلة
اللعب الوظيفي	تكرار الحركات عند تعلم المهارات الجديدة مع أدوات أو بدونها	الرُّضع والأطفال الدارجون: الإمساك بالهاتف النقال وسحبه. أطفال مرحلة ما قبل المدرسة/ الروضة: تقليد الأنماط التي يُشاهدها على لوح الأوتاد. أطفال المدرسة: مُمارسة الرمي، والإلتقاط أو الأعمال البهلوانية
اللعب الرمزي	الخيال ولعب الدور من خلال تحويل الذات والأشياء لتلبي احتياجاته اللعب الرمزي المُبكر: تمثيل ذهني وتحويل أداة إلى أخرى. اللعب الرمزي المُتقدم: تمثيل ذهني لتحويل الذات والأشياء.	الرضع والأطفال الدارجون: التظاهر بالشرب من زُجاجة الرضاعة. أطفال مرحلة ما قبل المدرسة/ الروضة: تحويل مُكعب إلى سيارة مُعطلة، والتظاهر بإصلاحها. أطفال المدرسة: استخدام رموز سرية أو لُغة مُختلفة في التواصل.
اللعب البنائي	التلاعب بالأشياء أو الأدوات التي يُنظمها الأطفال لأداء الأشياء، يدمج اللعب الوظيفي الأنشطة المُبكرة بالرموز لتمثيل الأفكار.	أطفال مرحلة ما قبل المدرسة/ الروضة: بناء غرفة في المُستشفى للحيوانات المريضة. أطفال المدرسة: ابتكار عروض للأشياء أو تصميم المُسابقات الإفتراضية وترقيمها بأيقونات إلكترونية.
المُسابقات	الأنشطة التي يتم تحديد قواعدها مُسبقًا وتكون موجهة نحو الهدف وغالبًا ما تكون	الروضة: لعبة بيكابو (أوبي غيلي) مع الكبار. أطفال مرحلة ما قبل المدرسة/ الروضة: لعب ألعاب غنائية بسيطة، أو ألعاب دائرية. أطفال المدرسة: ألعاب البطاقات، أو سباق الجري، أو القفز على البلاط.



إن استخدام الأطفال لأجسادهم أثناء اللعب يُساعدهم على الشعور بالثقة والكفاءة

يُطور الأطفال من خلال اللعب الوظيفي أو مُمارسة اللعب مهارات حركية مُتناسقة ويشعُرون بالثقة والكفاءة الجسدية، كما في الأمثلة الآتية:

- الطفل الذي يبلغ من العمر عاماً واحدا حين يضع الحلقات على الوتد ويرفعها .
- طفلُ الرابعة حين يُكررُ بشكل مُستمر " أنا مَلكُ القلعة" .
- طفل الخامسة حين يضعُ عن قصد الأوتاد بنمط معين على لوح الأوتاد .
- طفل السابعة حين يُمارس مهارة قيادة الدراجة ذات العجلتين في كل دقيقة مُمكنة.
- طفل التاسعة حين يُنفذ حركات متنوعة أثناء القفز على الحبل.

اللعب الرمزي Symbolic Play

يُطلق على اللعب الرمـزي (الأعـمـار من 2 إلى 7) باللعب التظاهري أو الدرامي، أو الدرامي الإجتماعي، أو الخيالي، أو اللعب الإعتقادي، ويبدأ في السنة الثانية من عُمر الطفل ويستمر بأشكال مُختلفة حتى سن البلوغ، ويظهر حين يتمكن الأطفال من تشكيل عالمهم إلى رموز وعادة ما يحتوي على ثلاثة عناصر: الأدوات، والمكائد (المؤامرات)، والأدوار . ويُؤثر اللعب الرمزي على تطور قدرات الأطفال الذهنية لأداء الأشياء والأفعال والإشارات أو الكلمات لتحل محل شيء أو شخص آخر (Piaget,1962;Van Hoorn,Monighan-Nourot,Scales,&Alward,2007)، يُركـز اللعب الرمـزي على الأدوار الاجتماعية والتفاعلات (Smilansky&Shefatya,1990) ويكشف قُدرات الأطفال على اللعب بالأفكار أو الرموز، ويضعُ الأطفال في اللعب الرمزي خططا ذهنية ولفظية لأفعالهم، ويفترضون الأدوار ويُحولون الأشياء أو الأفعال ليُعبروا من خلالها عن مشاعرهم وأفكارهم (Van Hoorn et al., 2007)، لنُلقي نظرة على اللعب الرمزي لدى الأطفال من مُختلف الأعمار.

الرضع والدارجون (أطفال الحضانة): يُقلدون الأفعال ذات العلاقة بأدوات مُحددة في اللعب الرمزي، ويتعلمون إبدال شيء بشيء آخر، ويتصرفون كما لو كانوا أشخاصاً آخرين مألوفين لهم، مثلا: نعومي طفلة دارجة (طفلة الحضانة) التقطت فنجان اللعب وتظاهرت بالشرب منه، وفي مرحلة مُتقدمة بدأت بتقديم المشروب لدُميتها من كوبها الخاص، وبذلك تغير اللعب الرمزي من التظاهر مع نفسها إلى التظاهر مع الآخرين.

أطفال مرحلة ما قبل المدرسة والروضة: لعبهم الرمزي أكثر تعقيدا، يتظاهرون لوحدهم أو مع الآخرين مستخدمين أشياء غير واقعية، ويفترضون الأدوار ويُضيفون الأشياء والرموز إلى ما يتظاهرون بأدائه (Van Hoorn et al., 2007)، ميريام طفلة تبلغ من العمر ثلاثة أعوام، استخدمت يدها للتظاهر بأنها فرشاة شعر لشعر طفلها، فيما أصبح كل من جيمي وكيليست الذين يبلغان من العمر خمس سنوات رجال إطفاء يتعاونان معا لإنقاذ الناس من بناية مُحترقة، إن هذا التحويل هو أمر ضروري للعب الرمزي، فاللعب الرمزي يبرز في سنوات مرحلة ما قبل المدرسة وهو العمر الذهبي للتخيل، ولكنه يظهرُ مرة أخرى في سن مُتقدمة كأحلام يقظة أو تفكير افتراضي أو خيال خاص في المستويات المُتوسطة خلال مرحلة المُراهقة.

أطفال مرحلة المدرسة: يختلف لعبهم الرمزي عن لعب الأطفال من الأعمار الأخرى، لأنه يعكس تفكيرهم الأقل ألفة، ويُمكّنهم من دمج رموزهم إلى مسابقات ذهنية مقبولة إجتماعيا ومناسبة لأعمارهم، ومن المشاركة في الألعاب اللغوية كألعاب الأرقام، والرموز السرية، وأحلام اليقظة، والألغاز (Elias& Berk,2002;Johnson et al.,1999). وهو أمر ليس شائع أن تجد طفل السابعة يبتهج باستخدام الرموز السرية كشكل من أشكال اللعب الرمزي واللغوي، أو أن تجد طفل التاسعة يحلم أحلام اليقظة، وبالنسبة لأطفال المدرسة، فإن الاندماج في المباريات والمُحاكاة يُوفر لهم فرص المُشاركة في الأوضاع التي لا يتمكنون من اختبارها بدقة، وهكذا تزيد دافعيتهم واهتمامهم الجوهري، إن عناصر الخيال المُطلق والتمثيل تجعل الأنشطة المُملة أكثر معنى (Pintrich&Schunk,2002)، وتُظهر الدراسات بأن اللعب الرمزي يُقوّي ذاكرة الأطفال (Newman,1990)، ويُثري لُغتهم ويُوسع مُفرداتهم (Christie,2001;Holmes &Geiger,2001)، ويُثري قدراتهم على التفكير بالحقائق المُتناقضة (Fromberg&Bergen,2006)، ويحتضن التفكير المرن والإبتكاري (Pepler&Ross,1981).



تُعيد هاتان الطفلتان تشكيل عالميهما إلى رموز باستخدام الأدوات، وابتكار القصص، وافتراض قواعد جديدة أثناء لعب أدوار " صالون التجميل"

اللعب الدرامي الإجتماعي Sociodramatic Play: يحدث اللعب الدرامي الإجتماعي حين يندمج طفلان أو أكثر في اللعب الرمزي ويتواصلون لغويا حول حادثة اللعب، ولأنه مُوجه نحو الأشخاص أكثر من الأشياء، فهو يُعتبر مستوى مُتقدم من اللعب الرمزي، ومن خلاله يتبادل الأطفال المعلومات والأفكار حين يُوسعون معا سلسلة أو موضوع اللعب، ويُمكنهم أيضا أن يكونوا مُمثلين بشكل آني ومُتفاعلين ومُلاحظين (Smilansky& Shefatyn,1990)

إن الفُرص المُتكررة للإندماج في هذا النمط من اللعب يُوفر للأطفال فُرصا غنية لتوضيح المفاهيم، وحل المُشكلات والشعور بالتحكم من خلال زيادة إمكانية حدوث الأشياء، وزيادة علاقاتهم بالأقران، وتعلم التنظيم الذاتي (Berk,Mann,&Ogan,2006;Elias&Berk,2002) يرتبط اللعب

الإجتماعي بشكل مرتفع مع قدرات الأطفال المعرفية والإجتماعية (Smilansky&Shefatyn,1990)، ويصف الجدول 2.3 معايير سميلانسكي Smilansky الستة لتحديد اللعب الدرامي والدرامي الإجتماعي، وتذكّر بأن الخاصتين الأخيرتين (التواصل اللغوي والتفاعل) تُوضحان اللعب الرمزي والدرامي الإجتماعي. ويُمكنك أن تقرأ المزيد عن مقياس سميلنسكي لعناصر تقييم اللعب الدرامي الإجتماعي في الفصل التاسع "تقييم العملية الإبداعية ومنتجات الأطفال"

اللعب البنائي Constructive Play:

في اللعب البنائي يبتكر الأطفال شيئا أو ينشغلون في سلوك حل المشكلات بناء على خُطتهم المُدركة، ويغلب اللعب البنائي على اللعب الرمزي والوظيفي ويُسيطر خلال سنوات ما قبل المدرسة (Forman,1998)، وفيما يلي أمثلة من صفوف الروضة والصف الاول تُوضح اللعب البنائي.

اختارت كلٌ من إيميلي وبورش وإليزابيث اللعب في ركن المُكعبات، وذلك بعد أن زارتا للتو النُصب التذكارية في واشنطن دي سي، وقررن بناء نُصُب جيفيرسون، ولتنفيذ ذلك اخترن المُكعبات المُناسبة للمدخل، وحددن مكان وضعها، وكيفية صناعة النهر، ومن سيكون النُصُب. وبعد الانتهاء من البناء والذي يُشبه نُصُب جيفيرسون الحقيقي، اندمجن في اللعب الرمزي، وخلال اللعب، دمجت الفتيات اللعب البنائي (بناء النُصُب) مع اللعب الرمزي (زيارة النُصُب) من خلال تمثيل افكارهن بالأشياء (المُكعبات)، والإضافة إليها في اللعب الرمزي (لعبة بيت بيوت داخل النُصُب). ويُركز الطفل في اللعب البنائي على ابتكار المُنتج النهائي.



في اللعب الدرامي الإجتماعي، يُقلدُ الأطفال القواعد المألوفة ويُطورون مهاراتهم الإجتماعية

الجدول 2.3 خصائص سميلانسكي Smilansky للعب الدرامي والدرامي الإجتماعي

سُلوك اللعب	الخصائص	الأمثلة	المستويات
لعب الدور التقليدي	يتظاهر الطفل بأداء دور شخص أو شيء ويُعبر عنه بالتقليد و/ أو التعبير اللفظي	"سأتظاهر بأنني الطفل"	المُبتدئ: يرتبط الدور بالعالم المألوف (مثال: الأم، الأب، الطفل). المُتقدم: يرتبط الدور بالعالم الخارجي للأسرة (مثال: الطبيب، أو المعلم أو الشُرطي).
تكوين المُعتقدات فيما يتعلق بالأشياء	يستخدم الطفل الحركات والعبارات الكلامية، والأدوات أو الألعاب التي لا تُطابق الأشياء نفسها أو الأشياء الحقيقية.	استخدام المُخططات في بناء بيت الطفل وفي مخدع أسرّة الكلاب.	المُبتدئ: استخدام الأشياء الحقيقية أو المُطابقة (مثال: لُعبة سيارة حقيقية) المُتقدم: استخدام الركائز كجزء من سيناريو اللعب (مثال: تحريك الشوكة بمكعب).
تكوين المُعتقدات اللفظية فيما يتعلق بالأفعال والأوضاع	يستبدل الطفل الأوصاف أو التعبيرات اللفظية للمواقف والإجراءات.	يستخدم مُخططاته في تحديد مُربع المنزل ويقول "هذا بيت الطفل"	المُبتدئ: تقليد الأفعال البسيطة للكبار (مثال: يُمسك بالمكنسة ويحركها للأمام والخلف). المُتقدم: أفعال الأطفال تتكامل مع أحداث اللعب (مثال: "أنا أكنس الأرض لنا على الرضيع أن يزحف حولي حتى لا يُؤذي نفسه")
يستمر في لعب الدور	يستمر الطفل بأداء الدور أو بموضوع اللعب لـ10 دقائق كحد أدنى	يلعب دور الرضيع، أو الأب أو الإبنة أو إحدى الشخصيات الأسرية العشرة دقائق	المُبتدئ: اندماج قصير ومُتقطع (مثال: الطفل يدخل المنطقة، ويلتقط الدمية ثم يتركها). المُتقدم: يبقى الطفل مُندمجا في المنطقة والموضوع لأكثر من 10 دقائق.
التفاعل	الاثنان كحد أدنى يتفاعلان مع محتوى حادثة اللعب		المُبتدئ: يلعب لوحده بلا وعي واضح بالمحيطين من حوله. المُتقدم: جهود تعاونية للعب معا حول موضوع شائع.
التواصل اللفظي	هناك بعض التفاعل اللفظي المُرتبط بحادثة اللعب		المُبتدئ: حوار بسيط حول استخدام اللعبة (مثال: "أعطني زُجاجة الرضاعة"). المُتقدم: حوار حول الأدوار، والمُرتكزات، والمُناورات التي تتضمنها سيناريو اللعب

مُلاحظة: المعلومات من (Smilansky,1968),(Ceiler,&Heroman,2002)

أطفال مرحلة المدرسة: يندمجون في اللعب البنائي داخل الغرفة الصفية لأنه من السهل تكييفها إلى أوضاع مُوجّهة نحو العمل (Bergen,2002;Christie,2001;Forman,1998)، وقد يتضمن اللعب البنائي التقليدي ابتكار الألعاب المُتعلقة بموضوع الدراسات الإجتماعية (مثال: الوظائف)، وكتابة القصة، وابتكار عروض تفاعلية، واستخدام التهجئة الإبتكارية، وبناء نظام افتراضي في شاشة

حاسوب، أو صُنع هاتف نقال باستخدام مواد مُعاد تصنيعها، وحتى يكون اللعب بنائيا، لابد ان يتبع الأطفال طُرقا مبنية على اللعب (مثال: التركيز على "ماذا لو قُمْتُ بهذا؟" بدلا من " لماذا لم تقمْ بذلك؟") ولابد أن يدمج الطفل في العملية وأن يشعره بالمتعة، وبهذه الطريقة، يُبقي الطفل هدفا في ذهنه، ولكنه لا يُسيطرُ على اللعب.

المُسابقات التي تحكمُها قواعد Games with Rules:

يُقصد بالمُسابقات التي تحكمها قواعد هي تلك التي يتم إعدادُ قواعدها بشكل مُسبق بهدف توجيه سلوك اللعب المقبول لأخذ الدور وتبادله، ومن الأمثلة عليها ألعاب اللوح (مثال: لعبة فكرة)، وألعاب البطاقات (مثال: ألعاب الورق/الشدة)، والألعاب الخارجية (مثال: اللعب بالكرة)، والتي تُعدُّ الأبرز بين ألعاب القواعد في المرحلة الأساسية. تُمكن الطُّرق الأكثر منطقية في التفكير والمهارت الإجتماعية المُتقدمة أطفال المرحلة الأساسية من اتباع سلسلة من القوانين ومُناقشتها مع الأقران. إن المُسابقات التي تحكمها قواعد (انظر الفصل الثامن "استخدام الأدوات والمصادر الإبداعية بفاعلية" للمزيد من المعلومات) تزيد من تناسق الأطفال الحركي، وتُطور مهاراتهم الإجتماعية واللغوية، وتبني استيعابهم للمفاهيم، وتزيد من فهمهم للتعاون والمُنافسة (;DeVries,1998;Johnson et al., 1999 Torbert,2005).



يندمج الأطفال خلال اللعب البنائي في عملية ابتكار المُنتج النهائي.

في المثال التالي من لعبة البطاقات (حرب الإضافة Addition War)، فَكر في القواعد التي استخدمها طلبة الصف الرابع توم Tom و تشانغ Chang وطريقة تفكيرهم في المشكلات.

لقد جلس كُلٌ منهما بشكل مكنه من مُشاهدة إضافات الآخر الحقائق وترتيبه لبطاقاته كمُشكلة حسابية عامودية.

توم: لدي 18، كم لديك؟

تشانج: لدي 17[يلتقط توم أربع بطاقات ويضعها مقلوبة على الأرض أسفل كومته، ويرمي كل منهما بطاقتين إضافيتين].

توم: لقد فزت.

تشانج: لدي 9 و 8، هل تعرف ماذا يعني ذلك؟ هذا يُساوي 17 وبذلك أكون أنا الفائز هذه المرة.

توم: لم تنتهي الحروب بعد.

تشانج: لدي 18 ماذا لديك؟

توم: لدي 11، و 8.

تشانج: 11 و 8= 19.

توم: كم يُساوي الغزال؟

تشانج: 11، أووه، لقد فُزت! (قاموا بوضع المزيد من البطاقات على الأرض)، جاك والملك يساويان 20، لدي 20، لترى، لديك 16 ولدي 20، لقد فُزته (حين انتهت اللعبة، أسرع تشانج بعد بطاقاته)، لدي 39 بطاقة وهذا يعني بأنني الفائز لأن هذا يزيد عن نصف القيمة الكلية.

استخدم توم وتشانج في هذه اللعبة معرفتهما المُسبقة لحقائق الجمع في لعب المُسابقات التي تحكمها قواعد، وأظهروا فهمهم للقواعد المُعدة مُسبقا (الإعتراف بالفائز في كل دورة وتحديد قيمة عددية لثمن الغزال)، واستيعاب المفاهيم (حصول الفائز على 39 يعني بأن لديه نصف القيمة الكُلية)، وأخذ الدور (معرفة ما يأتي لاحقا بعد وضع كل زوج على الطاولة). يستخدم الأطفال في القيم جميع أنماط اللعب المعرفي خلال الأعمار المُختلفة، ولغايات مُختلفة.

تعكس الطبيعة الفريدة لكل نمط من أنماط اللعب المعرفي ما يعرفه الأطفال وما يُمكنهم أن يفعلوه، ولأن غالبية لُعب الأطفال يحدث مع أو بوجود الآخرين، يصف الجُزء التالي كيفية مُساهمة اللعب في تطوير قُدرات الأطفال الإجتماعية.

تطور اللعب الإجتماعي Development of Social Play:

يعكسُ اللعب الإجتماعي قدرة الطفل على التفاعل مع الأقران، وينضج مع الوقت كلُعب معرفي، ويتطور هذا اللعب تدريجيا خلال سنوات الروضة ويستمر اكتماله مع مرور السنوات، لقد ركزت الأفكار الكلاسيكية الحالية التي تناولها ملدريد بارتين Mildred Parten (Parten, 1932) على المفاهيم الإجتماعية للعب خلال مرحلة الطفولة المبكرة، وميز النموذج الذي تناوله ستة أنماط من اللعب، تبدأ بأقل مستوى من النضج الإجتماعي (اللعب الإنفرادي) لتتحرك نحو نموذج أكثر نُضجا (اللعب التعاوني)، أما اليوم، يرى غالبية الباحثين بأن مستويات بارتين الموصوفة هي أنماط لعب لا أنماط نضج اجتماعي لأن الأطفال حين ينمون يتنقلون للأمام والخلف بين أنماط اللعب الإجتماعي (Van Hoorn et al., 2007)، ويصف الجدول 2.4 خصائص مستويات بارتين الست للعب الإجتماعي.

يُسهمُ التعرف على كيفية تطور اللعب في توفير فُرص تعلم مناسبة للأطفال، ويُقدم لك طريقة لتستمتع وتُشجع اللعب المُناسب للعمر. إن اللعب هو مصدر طبيعي لتطور الأطفال الإجتماعي والمعرفي، حيث يُؤثرُ على قدراتهم الإجتماعية الحالية والمُستقبلية. ولتقدير أهمية دور اللعب في حياة الأطفال، من المهم فهم النظريات المُختلفة المُتعلقة بأسباب لعب الأطفال ومعرفة تأثير تلك النظريات على نظرة المعلمين للعب.

الجدول 2.4 مستويات اللعب الإجتماعي

نمط اللعب	خصائصُ الطفل
سُلوك عدم الإنشغال	عدم الإندماج في اللعب وعدم ظهور بوادر لوجود هدف، اللعب بالجسم، الصعود إلى الكُرسي والهُبوط منه، السير دون وجود هدف مُحدد.
سلوك المُشاهد	للملاحظة، وسؤال الأسئلة، والحديث إلى الأطفال الآخرين، وعدم الدُخول في اللعب، والوقوف بمسافة مُناسبة عن المُتحدث للتمكن من مُشاهدته والإستماع إليه، والإستمتاع بالأنشطة والمُشاركة أكثر من مُجرد إظهار سُلوك عدم الإنشغال.
اللعب الإنفرادي	يلعب بصورة مُستقلة ولا يُشارك مع الأطفال الآخرين، هدفُه الرئيس هو اللعب بألعابه الخاصة، يظهر بصورة كبيرة لدى أطفال السنتين والثلاث سنوات، ويستخدم الأطفال الأكبر سناً هذا النمط من اللعب حين يحتاجون للخصوصية ولإتقان اللعب الدرامي الفردي.
اللعب المُوازي	اللعب بجانب الآخرين ولكن ليس معهم، واستخدام ألعاب مُشتركة مع اللعب بصورة مستقلة، وعدم مُشاركة الآخرين بألعابه. يظهر هذا النمط غالبا لدى أطفال الروضة، وهو يُعد بداية اللعب الجماعي.
اللعب الترابطي	اللعب مع الآخرين بأنشطة شبيهة ومنظمة بشكل مُطلق، والدخول في المحادثات التي تتضمن الأسئلة، وتبادل الألعاب مع الآخرين، وإظهار بعض المحاولات للتحكم بمن يُمكنه المُشاركة في المجموعة، وتُعتبرُ هذه المرحلة في الغالب هي مرحلة انتقالية من اللعب المُوازي إلى التعاوني.
اللعب التعاوني	استخدام الأهداف الشائعة بما في ذلك التفاوض، وتقسيم العمل، وأخذ مهام مُختلفة كتبادل الأدوار وتنظيم موضوعات اللعب، وتنظيم المجموعات بهدف إنتاج شيء ما، أو تمثيل حالة ما، أو لعب مسابقة بحس قوي للإنتماء إلى الجماعة.

ملاحظة: المعلومات من بارتن (Parten,1932).

لماذا يلعبُ الأطفال؟ WHY DO CHILDREN PLAY?

لم تُفسر أيا من نظريات اللعب أسباب لَعب الأطفال بدقة خلال أكثر من 150 عاما، واقترحت بعض النظريات بأن الأطفال يلعبون لأنهم يشعرون بالأمان الجسدي خلال اللعب (البيت لا يحترق حقا، وبذلك يُمكنهم الهرب بأمان منه)، واقترحت أخرى بأن الأطفال يلعبون لأنهم يشعرون بالأمان الإنفعالي (اللعب خارج الأحداث بعد كارثة طبيعية يُقدم لهم طريقة لمواجهة الحقائق المُتعلقة ببيئاتهم)، فيما اقترحت بعض النظريات بأن اللعب يُساعد الأطفال على اكتساب معلومات جديدة

وجعلها خاصة بهم (مثال: ابتكار جهاز حديث للطيران كجزء من وحدة فضائية او ابتكار أبجدية في كتابة رسالة). وبصورة عامة أسهمت هذه النظريات في تعزيز القناعات المتعلقة بأهمية اللعب في تطور الأطفال مما أثر على تفكير المعلمين حول أهميته. ويمكن تصنيف هذه النظريات إلى نظريات كلاسيكية (تلك التي برزت في القرن التاسع عشر خلال الحرب العالمية الأولى) ونظريات حديثة (تلك التي ظهرت بعد الحرب العالمية الأولى) (Frost et al., 2008; Johnson et al., 1999; Scar-lett&New, 2007).



اللعب هو مصدر الأطفال الطبيعي لتطوير المهارات الإجتماعية والمعرفية

النظريات الكلاسيكية Classical Theories:

هدفت النظريات الكلاسيكية إلى تفسير أسباب وأهداف اللعب من خلال النظريات المتعلقة بالطاقة الفائضة، والإسترخاء والإستجمام، والممارسة، والإعادة المُختصرة (Elis,1973). ويمكنك أن تُشاهد الأدلة على ما تناولته هذه النظريات في حديث مُعلمي اليوم عن سلوك الأطفال داخل الغُرفة الصفية.

نظرية الطاقة الفائضة Surplus-energy theory: ترى هذه النظرية بأن لدى الإنسان كمية مُحددة من الطاقة يستخدمها للبقاء والطاقة التي لا تُستخدم في البقاء يتم بذلها في اللعب وتصبح طاقة فائضة، وحين تكون فُرص الأطفال محدودة في الحركة، يبدون كما لو أن لديهم طاقة تتفجر لتُخفف من إجهادهم وتوترهم وتُمكنهم من الإستقرار ثانية. أما ما يسرده المُعلمون حول ذلك فيتمثل في "التخلص من الطاقة الزائدة أثناء اللعب الخارجي" وتدعم أقوال المعلمين هذه منظورات نظرية الطاقة الفائضة.

نظرية الإسترخاء/ الإستجمام Recreation/Relaxation theory: مُقارنة بنظرية الطاقة الفائضة، اقترحت هذه النظرية بأن اللعب يشحن الطفل بطاقة يُمكنه استخدامها في العمل، إن تأثير هذه النظرية واضح في صفوف الطفولة المبكرة التي يختار الأطفال فيها بين الأنشطة الحيوية

والهادئة وفي صفوف المرحلة الأساسية التي تتوافر لدى الأطفال فيها فُرصا يومية للإسترِاحة بهدف تحقيق التوازن في حياتهم اليومية.

- **نظرية المُمارسة Practice Theory**: تُعرفُ أيضا بنظرية الغريزة، وترى هذه النظرية بأنّ اللعب يُهيئ الأطفال للقواعد المُستقبلية والمسؤوليات التي يحتاجونها للبقاء في ثقافاتهم، وحين يتظاهر الطفل الصغير بأنه الأم، أو الأب، أو المُعلم ويبتكر طُرقا يستخدمُ فيها الأدوات المُتوافرة التُمثل أدوات البالغين ومن ثم يبتكرُ احداث اللعب، فهو بذلك يُمارس السلوكيات التي يقوم بها بالغون مُحددون في حياته، وحين يلعب أطفال المرحلة الأساسية بألعاب الطاولة، فهم يُمارسون من خلالها مهارات الحياة الضرورية كالتفكير الإستراتيجي والتنظيم الذاتي، والتفكُر.

- **نظرية الإعادة المُختصرة Recapitulation Theory**: وتُركز أيضا على الغرائز، وبالمقارنة مع نظرية المُمارسة، تفترضُ هذه النظرية بأن اللعب يُتيح للأطفال فرصة إعادة النظر في مراحل التطور التي لاحظوها على أجدادهم واستثناء كل سلوك يرونه سلبيا منها، وتنظُر النظرية إلى اللعب بأنه يتطور عبر مراحل وبأنه عبرية لتعلم العيش في عالم اليوم، وتُصنف النظرية الألعاب الشائعة كالمُطاردة والمُلاحقة (إمسك حرامي) بأنها مُناسبة لجميع الأعمار.

النظريات الحديثة Modern Theories:

تؤكد النظريات الحديثة في اللعب على تسلسل اللعب لدى الأطفال (Frost et al., 2008;Scarlett & New, 2007)، هناك ثلاثة اتجاهات نظرية رئيسة حديثة وهي التحليل النفسي ودعم التطور الإنفعالي والمعرفي، ودعم التطور العقلي والثقافي الإجتماعي الذي يُركز على التطور الإجتماعي.

- **نظرية التحليل النفسي Psychoanalytic theory**: وتستعرض اللعب كعبرية هامة للإنطلاق الإنفعالي (Freud,1958)، ولتطوير التقدير الذاتي يصل فيها الأطفال إلى مُستوى الإتقان فيما يتعلقُ بأفكارهم وأجسادهم، وأشيائهم، وسلوكياتهم الإجتماعية (Erikson,1963)، ويُساعد اللعب الأطفال على تمثيل مشاعرهم بدون ضغط من خلال إعادة عيش الخبرات بنشاط، وإتقانها في الحقيقة، علاوة على ذلك، فهو يُزودُ الكبار بأفكار حول احتياجات الأطفال الفردية، فبعد ولادة طفل جديد مثلا، من النادر أن تسمع شقيقه أو شقيقته الذين ينتمون إلى مرحلة الروضة يلعبون بدمية دون أن يقولون لها " سوف نُعيدك ثانية إلى المُستشفى" للتعبير عن استيائهم من خلال اللعب بصورة تُمكنهم من التحكم بالأوضاع الحقيقية.

- **نظرية التطور المعرفي Cognitive Developmental Theory**: وتؤكد بأن اللعب مرآة تطور قُدرات الأطفال العقلية (Burner,1966;Ouagetm1962;Sutton-Smith,1986)، ويقترح بياجيه بأن

الأطفال يبتكرون معارفهم الخاصة بصورة فردية عن العالم من خلال تفاعلهم مع الناس والأشياء، ويُمارسون المعلومات المألوفة أثناء تدعيم المعلومات والمهارات الجديدة، ويختبرون أفكاراً جديدة قد تتعارضُ مع خبراتهم، ويبنون معارف جديدة حول الناس، والأشياء، والأوضاع. لقد ترجم كل من برنر (Burner,1966)، وسميث (Smith,1986) اللعب كتفكير مرن وحل إبداعي للمشكلات بطُرق عملية، وحين يُركزُ الأطفال على عمليات اللعب، فإنهم يندمجون في العديد من الأفكار والحلول التي يستخدمونها في حل مشكلات الحياة ذات العلاقة، وبالنسبة لبيرنر Burner، يُتيح اللعب للأطفال فُرص اكتشاف الأفكار المُتعلقة بهم ويُظهرهم كـ"عارفين" حتى قبل تدريسهم بوضوح.

- النظرية الثقافية الإجتماعية Sociocultural Theory: تُؤكدُ مركزية المُحتوى الثقافي والإجتماعي في التطور (Vygotsky,1967,1978)، ويؤمن فيجوتسكي (Vygotsky,1978) بأن اللعب "عامل مُوجه في التطور" (صفحة101)، وبأن " الطفل يتصرف أثناء اللعب بشكل يفوق معدل تطوره، ويزيد عن مستوى سلوكه اليومي، ويتظاهرُ أثناء اللعب كما لو كان أطول مما هو عليه" (صفحة 102)، ولأن الأطفال في البداية يتلقون المعارف في عالمهم الإجتماعي الذي يُصبح لاحقا أساس استيعابهم للمفاهيم، فهم يؤدون الأفعال كما لو كانت مدعومة عقليا وبذلك يتمكن الأطفال من التفكير في المُشكلات وحلها بطُرق حديثة، وتمنحُ "أدنى نقطة تطورية" هذه (Vygotsky,1978) الأطفال الحرية لتبني الواقع وأداء الأشياء التي لا يتمكنون عادة من أدائها بمُفردهم خارج أوضاع اللعب، فمثلا، لدى مُعلمة الصف الرابع "رودريكا" وقتا أسبوعيا لمُسابقات الألعاب التي طوروها بأنفسهم، حيث يتمكن الأطفال ضمن مجموعات أو أزواج من ابتكار ألعاب الطاولة الشائعة المُختلفة كالبنجو أو الفكرة التي غالبا ما تعكسُ المحتوى الذي يدرسونه، من خلال بعض الأسئلة كتلك المُتعلقة بخصائص السوائل، والثوابت والمُتغيرات، ومُفردات الكلمات كحجم ووزن ومُحيط الإسطوانة، لاحظ بأن المُعلمة "رودريكا" تُقدم مُحتوى لطلبة الصف الرابع يُساعدهم في فهم هذه الخيارات في البداية ضمن أوضاع اجتماعية (أزواج أو مجموعات صغيرة) ثم بصورة فردية بهدف بناء معارفهم.

تدعم كل نظرية من النظريات السابقة الدور الحيوي للعب في تطور الأطفال المثالي، وتُصورُ طُرق اللعب المُختلفة التي من شأنها أن تدعم تعلم الأطفال بطُرق أصيلة وذات معنى. ويستعرض الجدول 2.5 النظريات الرئيسة، والمُنظرين، وأهداف اللعب. وتُقدم جميع هذه النظريات للمعلمين إطارا عاما لتطوير الألعاب ومهارات اللعب لجميع الأطفال داخل الغرفة الصفية، ويتمثلُ دور المعلمين الحاسم هنا في إجراء التعديلات المُناسبة على المنهاج ليُناسب مُختلف المُتعلمين بصورة تُمكن جميع الأطفال من المُشاركة.

النظرية		هدف اللعب
الكلاسيكية		
الطاقة الفائضة	شيلر وسبنسر Schiller and Spencer	يُنفق الطاقة الزائدة للبقاء
الإسترخاء/ الإستجمام	لازاروس Lazarus	يستخدم الطاقة المُسترجعة في العمل
الممارسة/ الغريزة	جرووس Groos	يُمارس مهارات البقاء المستقبلية
الإعادة المُختصرة	هول Hall	يُعيد الشخص إعادة تمثيل الماضي (القديم)
الحديثة		
التحليل النفسي	فرويد Freud إيريكسون Erikson	سيطرة التجارب غير السارة اتقان المهارات الإجتماعية والجسدية (الحركية) لبناء التقدير الذاتي والتعبير عن الأمنيات والحاجات.
المعرفية	بياجيه Piaget	انماط مُختلفة من اللعب: اللعب الوظيفي (حركات مُتكررة). اللعب الرمزي (التخيل). المسابقات التي تحكمها قواعد (قواعد مُحددة مُسبقاً)
الثقافية الإجتماعية	بيرنر وستون سميث Burner and Sutton-Smith	يُوفر المرونة وحل المُشكلات بطُرق إبداعية من خلال التحويل الرمزي
أُخرى	فيجوتسكي Vygotsky	ينمي التفكير المُختصر والتنظيم الذاتي من خلال اللعب الرمزي، ويُسهم في تطوير الإمكانات (الأداء مع الأقران القادرين أو البالغين أو أدنى نقطة للتطور).
	باتيسون Bateson	يعمل بمستويين في الوقت نفسه، في المُستوى الأول يتقمص الشخصيات أثناء تمثيلها، وفي المُستوى الثاني يُصبح أكثر وعياً بهويته الشخصية.

تعديلات المنهاج لمُختلف المُتعلمين في اللعب

Curriculum Accommodations For Diverse Learners In Play،

حين تكون الصفوف دامجة، يحتاج المُعلمون إلى معرفة كيفية تعديل مناهجهم لدمج كافة الأطفال في الخبرات ذات المعنى المبنية على اللعب، وتُظهر الدراسات بأن اللعب يدعم الإحتياجات التطورية للأطفال ذوي الإعاقات اللغوية والحركية والمعرفية والإجتماعية (Deiner,2005; Johnson,Christie

(& Wardle, 2005; Mindes,1998)، ولأنه ليس هُنالك طرقٌ "صحيحة" أو "خاطئة" للعب، يُمكن تلبية احتياجات الأطفال للتعديل من خلال اللعب (Casey 2005).

خطوات اللعب في الصف الدامج Tips for Play in an Inclusive Classrooms:

- توفير الفُرص للأطفال لابتكار المفاهيم الداخلية والخارجية الخاصة.
- مُلاحظة الأطفال أثناء اللعب لتحديد نقاط قوتهم واحتياجاتهم ومن ثم توفير خبرات اللعب التي من شأنها أن تدعم نقاط القوة تلك.
- نمذجة وتعليم الأطفال مهارات مُحددة يحتاجونها في اللعب مع أقرانهم ذوي الإعاقة كلمس الطفل ذي الفُقدان البصري أو مُرافقة بعض الأطفال وتنفيذ نماذج للأنشطة أو الألعاب أمامهم.
- اقتراح خيارات "سهلة ومُتدرجة" كسجل المُنجزات، والإنصراف، وحارس اللعبة، التي تُمكن الطفل من ترك اللعب والرجوع إليه مرة أُخرى بسلاسة.
- توفير أدوات سهلة لجعل القواعد أكثر وُضوحا، كاختيار الطفل الذي يحمل بطاقة مُحددة لارتداء القُبعة أو لتح الفريق صدريات مُلونة كي يرتدونها.
- تعديل الأدوات لتيسير اللعب كاستخدام الصور لتوضيح قواعد وتسلسل اللعبة، وابتكار بطاقات بينجو Bingo بفراغات قليلة، ومنح الطفل حلقات أقل لوضعها في الوتد.

- اقتراحات مُحددة لمُختلف المُتعلمين Specific Suggestions for Diverse Learners:

الأطفال ذوي التأخر التطوري أو اللغوي

Children with Developmental or Language Delays

يتبع الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة في الغالب نفس مراحل اللعب التي يمُر بها أقرانهم الآخرين، ولكن مهارات التفاعل الإجتماعي لديهم غالبا ما تكون مُتأخرة، وهذا يقود في الغالب إلى المزيد من العُزلة وإلى المُشاركة بصورة أقل في الألعاب التعاونية (Guralnick & Hammond,1984,1999; Hestenes & Carroll,2000)، ولابد من أخذ التعديلات التالية بعين الإعتبار بالنسبة لهؤلاء الأطفال:

- استخدام "اللعب الكتابي" من خلال إعداد الكتابة التي تُوجهُ اللعب في أوضاع مُحددة. فمثلا، يُمكنك أن تُصمم وتستخدم الكتابة لمُساعدة الأطفال على فهم واستخدام اللغة اللازمة للدخول في أوضاع اللعب (Neeley,Neeley,Justen,& Tipton-Summer,2001).
- تجزئة التعليمات المُستخدمة للألعاب والمُسابقات إلى لغة يسهل على الطفل فهمها.

الأطفال ذوي الإعتلال البصري Children with Visual Impairments:

لا يتمكن غالبية الأطفال ذوي الفُقدان أو الضعف البصري من التقاط الألعاب غير المألوفة مما يتسبب في اندماجهم في الألعاب الرتيبة والقابلة للتوقع ومع الأشياء المألوفة (Johnson et al., 2005)، ولهذه الغاية يمكنك القيام بما يلي:

- تشجيع الأطفال على لمس أدوات اللعب ليُصبحوا أكثر ألفة بها وبوظائف الأشياء والألعاب، وإن قُمت بإجراء بعض التعديلات على مناطق اللعب، تأكد من أن تُمكن الأطفال من استكشاف تلك التعديلات من خلال اللمس والمشي في الأماكن الجديدة.
- تعليم الأطفال الآخرين كيفية توجيه أقرانهم جسديا في أوضاع اللعب، واستخدام إشارات مُحددة لتوجيه الأطفال إلى مواقع الأدوات والأصدقاء والألعاب أثناء اللعب الخارجي.

الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد Children with Autism Spectrum Disorder (ASD):

يجد الاطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد ASD صعوبات في المهارات الإجتماعية ونقصا في التمثيل العقلي واللغة اللازمة للعب التمثيلي والتقائي (Geralink&Hammond,1999;National Institute of Mental Health,2008)، احرص على أخذ الإستراتيجيات التالية بعين الإعتبار:

- تعليم الأطفال المهارات اللازمة للعب من خلال النمذجة والتدخل كأخذ الدور وطلب شيء ما أو مُشاركته.
- احترام تفضيلات الأطفال لمواقع مُحددة من الغرفة، أو حاجتهم إلى مكان فردي، أو مقدرتهم على تحمل الآخرين في الأنشطة (Peter,2003).
- تفسير ما يحدث في أوضاع اللعب كإضافة ألعاب جديدة في منطقة اللعب، وقدوم طفل آخر، أو الإندماج في الألعاب الخيالية.
- المُحافظة على ألفة الخبرات بالنسبة للطفل من خلال التوسع تدريجيا في مستوى الراحة مع الآخرين والأشياء وأنماط اللعب.
- ابتكار حدود مادية واضحة في الهواء الطلق وعند تحديد آلية استخدام كل لعبة وأداة.

إن اللعب هو جزء طبيعي لحياة كافة الأطفال اليومية، يمكنك دمج جميع الأطفال في اللعب من خلال وضع قواعد متنوعة تدعم اللعب لجميع الاطفال.

أدوار المُعلمين ومسؤولياتهم Teachers' Roles And Responsibilities:

يلعبُ المُعلمون دورا حيويا في دعم لعُب الأطفال كي يُصبح أكثر تعقيدا وإتقانا (Reifel,2001; Singer, 2006; Smilansky& Shefatya,1990' Vygotsky,1978)، ويحتاجُ المُعلمون إلى مزيج من الإستراتيجيات التي تُيسر ولا تحكُم طريقة لعُب الأطفال وتفكيرهم في اللعب. غالبا ما يطرح المُعلمون

أسئلة لماذا، وكيف، وإذا، أو متى يُمكنهم التدخل في لعب الأطفال. إن طريقة تفكيرك بهذه الأسئلة تُحددُ ما إذا كُنت تستخدم اللعب لإثراء أو عرقلة التعلم.

لماذا ينبغي على المُعلمين دعم لعب الأطفال؟ Why Should Teachers Support Children's Play?

تظهر إجابة هذا السؤال بشكل الشكل التالي عند الإطلاع على نظريات ليف فيجوتسكي (Vygotsky,1978)، التي ترى بأن اللعب يدعم تطور الأطفال لمُستوى مُتقدم من القُدرات على كافة الأبعاد، وتتجلى أهمية هذا التطور بشكل رئيس حين تختبر مُستوى تدخل المُعلمين في أوضاع اللعب. إذ غالبا لا يتمكن الطفل من أداء بعض المهام بصورة مُستقلة ولكنه يتمكن من أداء نفس المهام بمُساعدة الكبار أو بمُساعدة زميل أكثر قُدرة منه. فـ "أدنى نقطة تطورية" هو الوقت الأمثل بالنسبة للمعلمين لمُساعدة الأطفال في تعلمهم.

متى ينبغي على المُعلمين دعم لعب الأطفال؟ When Should Teachers Support Children's Play?

هنالك أوقات تتطلب دعم الكبار للعب الأطفال. ورغم ذلك هنالك أوقات لا تتطلب من المعلمين التحكم بتعليمات لعب الأطفال، أو مُشاركتهم اللعب حين لا يحتاجون بوضوح إلى ذلك، وغالبا ما يدعم المُعلمون اللعب في الأوضاع الآتية:

- حين يغيب اللعب من سلوك الأطفال كالحركة بدون هدف وعدم القُدرة على الإنشغال مع طفل آخر أو أداة أو نشاط.
- حين يجد الطفل صعوبة كبيرة في مهمة ما كعدم القُدرة على بناء بُرج من المُكعبات أو تركيب لعبة حسابية.
- حين يحتاج الأطفال إلى المُساعدة في إنجاز مهمة ما كاللعب بألعاب الطاولة أو تنفيذ اختراع ما.
- حين يمتلك الطفل القليل من المعلومات حول بعض القواعد أو الأشياء أو الأوضاع كإعادة تمثيل مشهد مُختار من مادة أدبية مُحددة.
- حين يطلب منك الأطفال المُشاركة (مثال: اخذ دور في قطع تذكرة طيران داخل مطار خيالي، أو طرح بعض الأسئلة) (Singer,2006).

حين تقرأ الأدوار المختلفة التي يُفترضُ أن يقوم المُعلمون بها، فكر في زمان وكيفية استخدام كل دور في دعم لعب الأطفال.

- ما هي أدوار المُعلمين في لعب الأطفال؟ What Are Teachers' Role in Children's Play?

تصف الأدوار الستة التالية أنواع دعم المُعلمين التي يمكنُهم تقديمها.

المُعلمون كمُراقبين Teachers as Observers:

لابد أن يكون المُعلمون مُراقبون جيدون للعب حتى يتمكنوا من تحديد ما إذا كان الاطفال يحتاجون للمُساعدة في مُواجهة المُشكلات سواء كانت الألعاب أو الأدوات تستثير الأطفال بصورة كافية، أو كان اللعب يُسهم في تطور مهارات الأطفال الإجتماعية والحركية والمعرفية. عادة ما يُحدد المُراقبون ذوو المهارة دور كُل طفل في اللعب واختيار كل طفل لمواضيع مُحددة، وكيفية دخول الاطفال وخروجهم من أوضاع اللعب، وأي الأطفال يُظهرون "تعلُقًا" في اللعب بموضوعات مُحددة ولا يتمكنون من التقدم فيها، وأيهم يحتاج إلى التفاعل المُباشر من شخص إلى شخص، وأيهم يُطور قُدراته على المُشاركة في الأنشطة الجماعية. كما يُحددُ المُراقبون أيضا الوقت الذي يتحتم عليهم التدخل فيه، كالوقت الذي يلعب فيه الأطفال بتعاون أو لا يُبدون فيه حاجة أو رغبة في المُشاركة مع الكبار.

إن التفسير والمُراقبة بحرص هما حجر الأساس لجميع القواعد التي يضعها المُعلمون بهدف تيسير تعلم الأطفال (Jones & Cooper,2006;Singer,2006). للإطلاع على المزيد من المُناقشات المُتعلقة بمقاييس المُراقبة غير المُباشرة الخاصة بدراسة اللعب، يمكنك الإطلاع على الفصل التاسع من هذا الكتاب.

المُعلمون كمُتعاونين Teachers as Collaborators:

يُكرر الأطفال في بعض الأحيان وبصورة مُستمرة الأفعال ولا يتمكنون من المُضي قُدما في الدور، أو الموضوع أو الفكرة، ومن المُمكن أن يُوسع المُعلمون لعبهم بإضافة لعبة أو ركيزة جديدة أو بطرح سؤال يُسهم في إتقان الموضوع ولكنه لا يُغيره. لقد أضافت إحدى مُعلمات الروضة مطعم وجبات سريعة في ركن الموضوع، وبعد أسبوع من اللعب، أضافت رمز"القيادة المُباشرة" ونافذة من الورق المُقوى كي يستخدمها الأطفال لإضافة أبعاد جديدة في لعُبهم. اقترحت أيضا إضافة تعليمات "المُحاسب" في تنفيذ ذلك، حيث وسعت آفاق الأطفال في التفكير والتخيل دون التدخل في مُبادراتهم الأصيلة (Fromberg&Bergen,2006). لقد قدمت مُعلمة الصف الرابع فرصا للأطفال كي يتعاونوا مع غيرهم في إعداد القصص من مجموعة كلمات عشوائية كانت جُزءا من وحدة الدراسات الإجتماعية الخاصة بهم ثم شاهدت إضافات الأطفال الآخرين في الصف للقصص، ومن حين لآخر، اعتاد الأطفال على صياغة القصص بصورتها النهائية، وبذلك تكون هذه المُعلمة قد تفهمت أهمية دورها كمُتعاونة مع لعب الأطفال الإستكشافي بالكلمات.

المُعلمون كمُخططين Teachers as Planners:

لأبد أن يُخطط المعلمون للعب، لقد وصفت ويزرمان (Wassermann,2000) صف التمهيدي الذي يضم أعمارا مُختلفة والذي يعكسُ اهتمام المُعلمة وانتباهها للتخطيط للعب، فكتبت عن " الزهير" خلال الـ45 دقيقة الأولى من اليوم حين ينتقل الاطفال من البيئة المنزلية إلى البيئة المدرسية مما يجلب اهتمامهم ويُهيئهم ليوم من التعلم. وتضم هذه البيئة فراغا واسعا وأدوات للمحطات (الأركان) التعلُمية تتضمن أدوات البناء واللعب الدرامي والفنون والأركان الإستقصائية، التي تُستخدمُ لاحقا

خلال اليوم في استكشاف المحتوى بوضوح. كما يختارُ الأطفالُ اللوحات في تحديد كيفية قضاء الوقت داخل الأركان. وحالما يُصبح الأطفال مُنهمكين في أنشطة اللعب يعمل المُعلمون بشكل فردي مع الأطفال في مهارات مُحددة. ويُنظمون هذا النوع من أنشطة اللعب التي تتطلب الكثير من التخطيط.

المُعلمون كمستجيبين Teachers as Responders:

حين يصف المُعلمون أفعال الأطفال وكلماتهم أو يسألون الأسئلة حول دورٍ أو موضوعٍ ما، فهم يُوفرون التغذية الراجعة حول ما يفعلهُ الأطفال ويقولونه.

بالنسبة للأطفال الأصغر عُمرا، فإن استخدام جملة مثل" لقد شاهدتك وأنت تشتري حقيبة كبيرة من البقالة" أو " لقد لاحظت بأن طول البُرج مثل طولك" مع الطفل، تمنحُه فرصة إتقان السلوك. ولعل طرح الأسئلة وتقديم الإقتراحات ومُساعدة الأطفال على الإتصال مع الآخرين هي جميعا طُرق يستجيب من خلالها المُعلمون للعب الأطفال (Jones&Cooper,2006; Smilansky&Shefatya, 1990). على أية حال تُوضحُ هذه الإستراتيجيات دور الطفل وغيره، وبهذه الطريقة تُؤكد بأن اللعب نشاط له قيمة. وبالنسبة لأطفال المرحلة الأولية فإن تقديم التغذية الراجعة لمتطلبات تعلمهم من خلال اللعب والتي تكون في ذهنك أفكارا رئيسة ومهارات يُمكن للأطفال أن يظهروها من خلال أسئلتك واستجاباتك التي تدعمُ اختيارهم لبعض الأفكار. وفي مرحلة لاحقة يُمكنك أن تُسهم في تحسين قدرات الأطفال المُستقبلية على استكشاف الفكرة من خلال إعادة صياغة الأسئلة بعيدة المدى أو صياغة العبارات حول ما تُشاهده (Wassermann,2000).

المُعلمون كنماذج Teachers as Models:

يُنمذجُ المُعلمون في بعض الأحيان سلوكا مُحددا أو دورا له عُلاقة بموضوع اللعب المُستمر، وبهذه الطريقة فإنهم يُعلمون الأطفال بصورة فردية أو جماعية مهارات اللعب اللازمة أو السلوك المطلوب.

خذ بعين الإعتبار المثال التالي: في صف الروضة الشامل الخاص بالمُعلمة بلوم كانت هناك طفلتان تبلغان من العمر أربعة أعوام تلعبان في رُكن المنزل، ولاحظت المُعلمة بلوم بأن إحداهما بدأت بهز الدمية في الوقت الذي كانت الأخرى تفتح باب الفرن وتُغلقه بصورة مُتكررة، بدأت المُعلمة المُشاركة باللعب والجلوس على الطاولة ثم قالت: "لقد حان وقت الغداء"، وتساءلت: "ما الذي يُصدر رائحة لذيذة في الفُرن؟" ثم سألت الطفلتين لاحقا : "هل يُمكنني المُساعدة في إعداد مائدة الطعام؟" لقد نمذجت المُعلمة بلوم أدوار الأسرة والسلوكات التي تُشجع الاطفال على مُمارسة بعض هذه المهارات، والتي يتمكن الأطفال على الأغلب لاحقا من نقلها في أوضاع أخرى دون مُساعدة.

المُعلمون كوسطاء Teachers as Mediators:

كوسيط، يُمكنك أن تُساعد الاطفال على بناء معنى للعب ببناء جسر بين فهمهم الفطري للمفهوم أو الحدث وفهمهم الأعمق الناتج عن تجربة ذلك المفهوم أو الحدث. فعلى سبيل المثال، غالبا ما يُواجهُ معلمو الأطفال الصغار بنزاعات الاطفال حول الألعاب والأماكن وقواعد اللعب. وكوسيط، يُمكنك أن

تستخدم استراتيجيات من شأنها أن تساعد الطفل على تطوير قرارات آمنة، ويتطلبُ ذلك الوعي بنوايا الأطفال ومُساعدتهم على استخدام الكلمات للتعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم وتيسير لعبهم في الفراغ وتقديم الأدوات الكافية اللازمة لمُشاركتهم ومنحهم الوقت الكافي للمُفاوضة على حلولهم للمُشكلات (Wheeler,2004). وغالبا ما يُواجِهُ مُعلمو أطفال المرحلة الأساسية بنزاعات على قواعد اللعبة والمُشاركة والأصدقاء، وحين تقومُ بدور الوسيط لابد أن تُساعد الأطفال على تطوير الإستراتيجيات لحل النزاع، وتُمكنهم من المُشاركة في الأنشطة الجماعية. إن الحصول على التوازن من خلال الربط بين الأفكار هو دور قوي للمعلم الوسيط.

يُمكنك أن تشاهد أداء مُعلم الروضة لدور الوسيط في النزاع على الأدوات بين طفلين من ذوي الإحتياجات الخاصة في فيديو " إدارة التحديات السلوكية: التعامل مع النزاع Managing Challenging Behavior: Dealing with Conflict"، على الشبكة الإلكتروني في موقع مختبري التعليمي MyEducationLab.

ستستخدم أحد هذه الأدوار الستة خلال يومك الدرسي، وهي أدوار هامة على أية حال، حالما دمجت مواقف اللعب والمُسابقات والإبتكارات في المنهاج، يُقدم الجدول 2.6 طُرقا مُتنوعة لاستخدام المُسابقات في المنهاج.

ما هي المُسابقة؟ What is game?

المُسابقة هي شكل من أشكال اللعب يتبع فيه الأطفال مجموعة قواعد مُتفق عليها، ويُقدرون النتيجة، وتتضمن المُسابقة قواعد مُحددة للاعبين، وعقوبات على الإنتهاكات (Cevries,1998;Hughes,1999;Kamii&DeVries,1988). وعلى الرغم من أن الأطفال الصغار غالبا ما يُعدلون قواعد اللعب في منتصف المُسابقة إلا أنها تبقى موجودة، و تتضمنُ مُباريات غالبية الأطفال بعض الاستراتيجيات كالتدقيق الذي يتطلب مهارات اتخاذ القرار ووجود عدد من اللاعبين يتحتمُ عليهم أن يلعبوا بالدور ويتبعوا تعليمات واستراتيجيات مُعقدة.

لماذا تُستخدمُ المُسابقات؟ Why use games?

تُزودُ المُسابقاتُ الأطفال بفُرص تعلم ومُمارسة العديد من المهارات في عدة أبعاد تعلمية، وتدعم مهارات الأطفال المعرفية كاتخاذ القرار وأخذ الدور، والقدرة على حل المُشكلات، والمهارات اللغوية،

مُختبري التعليمي
MyEducationLab

اذهب إلى موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab واختر عنوان "توجيه الأطفال Guiding Children"، وتحت الأنشطة والتطبيقات activities& applications يُمكنك أن تُشاهد فيديو " إدارة التحديات السلوكية: التعامل مع النزاع Managing Challenging Behavior: Dealing with Conflict" ولُجيب على الأسئلة المطروحة فيه.

والمهارات الإجتماعية ومهارات تنظيم الذات التي تتضمن التدريب على التحكم بالمشاعر والتفكير بالإضافة إلى الأفعال والمهارات الحركية (Click& Barlor,2009; DeVries, 1998; Hirsh-Pasek& Golonkoff,2003; Rule,2007).

إن المُسابقات المُلائمة لأطفال الروضة وما قبل المدرسة هي تلك التي تتضمن قاعدة أو قاعدتين بسيطتين، تضُمُ كافة الأطفال الذين يرغبون بالمُشاركة وتُشجعهم على تخمين الأشياء بأنفسهم، ولا تُشعرهم بالضغط حتى يُصبحوا في المُقدمة (الأوائل)، أو يُفكروا بالفوز، أو الخسارة. ويُحب الأطفال الصغار المُسابقات غير التنافسية التعزيزية كمُسابقة" أنا أُفكر في شيء داخل الغرفة مواصفاته....." وبعض مُسابقات المُطابقة والتصنيف، ومُسابقات الطاولة البسيطة (إن تمكنوا من تغيير قواعدها)، ومُسابقات الجري والمُطاردة الرئيسة.

في البداية يستمتع الأطفال خلال المراحل الأربعة الأولى بمُسابقات الإستراتيجيات التي تُطور قدراتهم على حل المُشكلات واتخاذ القرارات، وتُعدُّ المُسابقات الجماعية الخارجية النشطة وألعاب الطاولة هي المثالية لهذه الأعمار للإناث والذكور على حد سواء، مع التأكيد على أهمية المُشاركة والمُتعة المُتبادلة والإحترام، وتُحفزُ الألعاب الجماعية المهارات الذهنية والإجتماعية لدى أطفال الصف الرابع (Bergen& Coscia,2000; Jenson,2000; Santrock,2007)، ويحتاج الأطفال إلى توافر الفُرص المُناسبة للتدرب على تنظيم أنفسهم (Bodrova& Leong,2007; Diamond, Barnett, Thomas, & Quisenberry,2002; Rule,2007;Tolbert,2005; Wassermann,2000).

لماذا تُعدُ المُسابقاتُ مُناسبة للأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة؟ Why games are suitable for children with special needs?

يرى الباحثون (Bodrova&Leong,2007 and Diamond et al., 2007) بأن للمُسابقات فوائد مُحتملة بالنسبة للأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة، وافترضوا بأن المُسابقات تُساعدهم على مُمارسة التنظيم الذاتي وعي القُدرة على التحكم بانفعالاتهم وسلوكاتهم ومُمارسة الضبط الذاتي. وربما يرتبطُ انخفاض مهارات التنظيم الذاتي بارتفاع عدد الأطفال المُشخصين باضطراب نقص الإنتباه المُصاحب للنشاط الزائد ADHD.

يُمكن تشجيع الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة على الإندماج في كافة أنواع المُسابقات المُمكنة داخل الغرفة الصفية، فهُناك العديد من المُسابقات التي تتضمن مُتطلبات بسيطة منهم بعد إجراء الكبار للتعديلات اللازمة التي من شأنها أن تُمكن كل طفل من المُشاركة في تلك المُسابقات (Fosst et al.,m 2008)

جدول 2.6 تكامل المنهاج: باستخدام المُسابقات

	التواصل القراءة والكتابة، الفنون اللغوية، والتكنولوجيا	العلوم الرياضيات/ العلوم	الدراسات الإجتماعية الدراسات الإجتماعية/ الصحة والأمان
مرحلة الروضة/ ما قبل المدرسة مُسابقات والت[illegible] الدائرة	"التفكير على قافية المحصلة" تعريض الطفل لكلمات الروضة المألوفة والهُتافات التي تسير وفق قافية مُحددة باستخدام كلمات صحيحة (مثال: إضافة كلمة تنتهي بحرفي "آل" مثل: "مال" بعد سماع عبارة "فلان قال")	"أنا أُفكر في..." يُفكر الطفل في شيء ويُعطي إشارة للآخرين حول ذلك الشيء. يُقدمُ الطفل في كل مرة إشارة واحدة حتى يتمكن أحد الأطفال من تخمين الشيء الذي قُدمت الإشارات حوله.	"المُسابقات التعاونية" ليس فيها رابحٌ أو خاسر، مثل كرة النداء" التي يُحاول فيها الطفل رمي الكرة نحو طفل آخر بعد أن يُنادي عليه باسمه، وتستمر اللعبة على ذلك النحو أو لعبة "كُرة السلة" التي يقف فيها الأطفال أمام سلة بلاستيكية ليرمي كل منهم الكرة بتركيز لضرب السلة لا للحصول على نُقطة.
الصف الأول/ الثاني المُسابقات التحزيرية	"ألغاز الشخصيات" يُكلّف الأطفال بصورة فردية أو ضمن مجموعات الألغاز المُتعلقة بشخصيات كتاب مُحدد مُستخدمين ثلاث إشارات	"الصناديق المُغلقة أو الأكياس المُثيرة" ملئ الأكياس أو الصناديق بأشياء علمية طبيعية أو غيرها من الأشياء، كالحجارة والعصي والقواقع، وتمرير الصندوق أو الكيس بين الأطفال ليشعروا ويهزوا ويستمعوا إلى ما بداخله	"البحث عن الكلمة" وتتضمن أنواع مُختلفة من مُفردات الدراسات الإجتماعية لاختبار ابداع ومعرفة الأطفال بها.
الصف الثالث/ الرابع للمُسابقات التي تتضمن قواعد	"اللعب بالكلمات" يبني الأطفال أحاجي الكلمات المُتقاطعة ليُكملها الآخرون	"ابتكار لعبة لوح" استخدام مُحتوى ومفهوم وحدة الدراسات الإجتماعية الحالية كالبيئة، والاقتصاد أو الجغرافيا، ولعب المُسابقات مع المجموعات الصغيرة الأخرى داخل الغُرفة الصفية.	تكييف المُسابقات المألوفة مثل: "20سؤال" أو "الخطر" للدراسات الإجتماعية، والأشخاص المشهورين والأماكن والأشياء. الهدف من "20 سؤال" هو تخمين الشخص أو المكان أو الشيء بعد طرح 20 سؤال أو أقل منه، والهدف من "الخطر" هو طرحُ سؤال للإجابة التي تم منحُها.

تلبية المعايير من خلال اللعب Meeting Standards Through Play:

تضمين اللعب في الوحدات المبنية على المُتطلبات "التغيير"

المعايير هي العبارات التي تُحددُ ما ينبغي أن يعرفه الأطفال ويتمكنون من أدائه في مجال ما خلال وقت مُحدد، وتُستخدم لتقييم تعلم الأطفال وتحديد المسئوليات، وعلى الرغم من عدم وجود معايير محددة للعب، يُقدم التعلم المبني على اللعب طُرقا هامة للمُعلمين تُزودهم بالمعايير في كل مجال من مجالات المنهاج باستخدام طُرق تحقيق التعلم وكسب المعرفة الهامة حول تفكير الأطفال وخبرات اللعب التي تُطابق معايير التعليم المحلية الخاصة بالمُعلمين.

تُوفّر الأشكال الأربعة من اللعب المعرفي التي ناقشها هذا الفصل- اللعب الوظيفي، واللعب الرمزي، واللعب البنائي، والمُسابقات التي تتضمن قواعد- إطارا عاما لطريقة التعلم المبني على المُتطلبات وتمنح الأطفال فُرصا متعددة لاستكشاف وتوضيح الأفكار ووصف المعلومات والإقبال عليها و تركيبها حين يُقبلون على فهم عالمهم، مثال:

- في اللعب الوظيفي يكتشف الأطفال الأشياء بكافة حواسهم بما في ذلك اختبار الأدوات وتعديلها.
- وفي اللعب الرمزي، يُشكل الاطفال عالمهم بشكل رمزي يتضمن العصف الذهني ولعب الأدوار والعمل الجماعي.
- وفي اللعب البنائي يبتكر الأطفال الأشياء أو يندمجوا في سلوك حل المشكلات وفق خطط مُدركة تتضمن حل المشكلات و"التفكير خارج الصندوق".
- أما في الألعاب التي تتضمن قواعد، فيعتمد الاطفال على القواعد المُعدة مُسبقا والتي تُوجهُ سلوك اللعب التبادلي المقبول وأخذ الدور الذي يتضمن التفكير الإستراتيجي وعمل الفريق.

لقــد تناول كل من يونجكويست وباتاراري تشنج (Youngquist and Pataray-Ching,2004) الخبرات المبنية على اللعب واستعرضاها كافعال مُستهدفة. إنّ التعبير الذي يتطلب التفكير الإبداعي والإنعكاسي والبحثي لتكون الخبرات التعلمية المبنية على اللعب مُحرك قوة للأطفال، يُمكنهم من إظهار ما يعرفونه، ويُطور قدراتهم على التفكير من خلال اللعب وهي السمات العقلية الحيوية التي تُعدّ مُتطلبا للنجاح في التعلم المدرسي-الفضول والإصرار والإختراع- ويجد غالبيةُ المعلمين بأن المفاهيم الموجودة لدى الطلبة غالبا ما يكونوا قد اكتسبوها في سياق طبيعي أثناء التعلم من خلال اللعب.

فيما يلي أمثلة على كيفية تضمين المُعلمين للتجارب المبنية على اللعب في المُستويات الصفية ومُحتوى المجالات في مُختلف الوحدات المبنية على المُتطلبات استنادا إلى مفهوم التغيير الشامل، وتبدأ بمعايير مُحتوى المجالات المُرتبطة بمفهوم التغيير، مُرورا بمُلخص وصفي للمُستوى المقبول متبوعا بأمثلة من الخبرات المبنية على اللعب والمناسبة لكل عمر، ويُوضحُ كلُّ مثال أنماط اللعب المستخدمة ومعايير المُستوى المقبول منها.

إن معايير المستوى المقبول من الطالب تسير مع معايير التعليم التي لابُدّ أن يتبعُها المُعلم.

معايير محتوى المجالات المُرتبطة بمفهوم التغيير:

معايير الدراسات الإجتماعية: الوقت، والإستمرارية، والتغيير: لابد ان يدرس الطلبة طُرق عرض البشر لأنفسهم في الوقت الحالي ومع مرور الوقت.

الرياضيات: النماذج، والوظائف، والجبر: لابد أن يتمكن الطلبة من تحليل التغيير في محتويات مُختلفة.

معايير العلوم: العلوم كمُتطلب: يُطور الطلبة قُدراتهم الضرورية لأداء المُتطلبات العلمية وفهمها.

معايير الفنون اللغوية: لابد أن يدمج الطلبة اللغة المُستخدمة يوميا مع المُفردات الجديدة في وصف المشاعر والأفكار والخبرات والمُلاحظات.

معايير التعليم الخاصة بالمُعلمين:

الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار National Association for the Education of Young Children(NAEYC): المعيار 4 ب التعليم والتعلم: يستخدمُ المُعلمون الطُرق الفعالة لإحداث التأثير الإيجابي على تطور وتعلم الطفل.

معيار INTASC الثاني: تطور الأطفال: يفهم المُعلمون كيفية تعلم الأطفال ويُطورون ويُقدمون فُرص التعلم التي يتعلم ويتطور من خلالها الأطفال، كما ويُوفرون فُرص التعلم التي تدعم التطور الذهني والإجتماعي والشخصي للأطفال.

امثلة لمرحلة الروضة/ ما قبل المدرسة: يتعلم أطفال مرحلة الروضة/ ما قبل المدرسة عن أنفسهم وعن ماضيهم الشخصي ضمن وحدة التغيير، ويبدأ فهمهم المُبكر للتاريخ من خلال ما يتعلمونه عن أنفسهم وعن التغيرات التي تحدثُ في خصائصهم الشخصية، كالتغير في طريقة النطق، وفي المأكل، والألعاب، والملابس، والأفعال، والمعارف.

خبرات التعلم المبني على اللعب المُناسبة Appropriate Play-Based Learning Experiences:

اللعب الوظيفي: اختبار مذاقات مُختلفة من أطعمة الرُضع ومُقارنتها بالطعام التقليدي الحالي للأطفال، ومن ثم توثيق المذاقات المُفضلة من أطعمة الرضع التي تذوقوها والأطعمة التي يُفضلونها الآن باستخدام الصور (رياضيات).

اللعب الرمزي: أخذ الأدوار المألوفة كدور الرضيع والدارج والبالغ، واستخدام حفائظ الأطفال والدُمى وألعاب الرُضع والدارجين، والأكواب الخاصة بالرُضع، والكراسي المسلودة، وملابس مُختلفة للكبار، ثم تكليفُ الأطفال بأخذ الأدوار في الحديث عما يستخدمونه اليوم ومُقارنته بما كانوا قد

استخدموه حين كانوا صغارا وما قد يستخدموه حين يتقدمون في العمر (الفنون اللغوية/ الدراسات الإجتماعية).

اللعب البنائي: ابني جدولا بالصور المُتسلسلة لحياة الأطفال، استخدم الصور والرسوم لتسجيل أحداث حياة الأطفال وتغير قدراتهم من الولادة حتى الوقت الحالي كالتغيرات التي تحدثُ في الطول وعدد الأسنان وكثافة الشعر والأحرف التي يعرفونها والوزن، تأكد من استخدام الرسومات لكل الأطفال مُراعاة لأولئك الذين ليست لديهم الحُرية للوصول إلى صورهم الخاصة بمرحلة الطفولة (رياضيات/ دراسات اجتماعية).

المُسابقات التي تتضمن قواعد:

العب لعبة "خمن من أنا؟" أو اسم أغنية ما (الفنون اللغوية/ الدراسات الإجتماعية).

الآن أضف هذه الأمثلة باستخدام واحدة أو أكثر من معايير مجال المحتوى.

أمثلة للصف الأول والثاني:

كجزء من تغير الوحدات، غالبا ما يدرس أطفال الصف الأول والثاني دورة المياه التي تتضمن التعلم عن التبخر والتكاثف والهطول والتراكم. يتعلم الأطفالُ بأن الماء يتحرك بدورة مُستمرة بين الهواء والأرض والنبات والحيوانات. يتحفز الأطفال بصورة طبيعية لاستخدام الأنواع اللاحقة من خبرات التطلبات المبنية على اللعب ليتعرفوا على كيفية عمل دورة المياه.

خبرات التعلم الممكنة المبنيّة على اللعب:

اللعب الوظيفي: استكشاف تغير الماء بسبب التربة باستخدام التربة والحصى والأوعية، يمكن أن يستكشف الأطفال اختلافات التربة بإضافة كميات مُختلفة من الماء وما يحدث للماء حين يصنعون قناة.

استكشاف نماذج الماء الوحل لمُلاحظة الرواسب حين تظهر، قم بوصف النماذج (رياضيات/علوم).

اللعب البنائي: تعاون مع الآخرين لبناء نموذج لدورة المياه باستخدام أواني بلاستيكية، ورمل، وحصى وكمية بسيطة من المياه والأوراق (علوم/ رياضيات/ فنون لغوية).

الألعاب التي تتضمن قواعد:

ابتكر لعبة تتضمن "حقائق عن المياه". (العلوم/ الفنون اللغوية).

ابتكار كلمة بحث باستخدام مصطلحات دورة المياه المختلفة مثل: المياه، والنمش، والجالون، والأمان، والنظافة.

اصنع دمية وبعض مُلصقات المطر واسرد قصة "المطر في الصحراء اليوم" (Buchanan,1994)أو "مطر بيشر سبير" (Spier,1997)، ما ذا يحدث للصحراء الجافة في الفناء الخلفي حين تمطر؟ (العلوم/ الفنون اللغوية).

اللعب الرمزي: لعب أجزاء مختلفة في دورة المياه (علوم).

الآن، يُمكنك اضافة هذه الأمثلة باستخدام واحد أو اكثر من معايير مجال المحتوى.

امثلة للصف الثالث والرابع:

كجزء من الدراسات التاريخية لمرحلة الإستعمار، يدرس طلبة الصف الثالث والرابع عن توسع 13 مُستعمرة أصلية. ومن خلال البحث والتفسير عن مُجريات الحياة اليومية لمرحلة الإستعمار، يتعلم الأطفال عن هذه الأشياء كأنماط المنازل والتنقل والأنشطة والمُسابقات والوصفات والملابس والأدوات التي كانت تُستخدم في أيام الإستعمار، ويتعلمون عن الأشياء والأماكن.

خبرات التعلم الممكنة المبنّية على اللعب:

اللعب البنائي: ابنِ خارطة ثلاثية الأبعاد أو خارطة من عجينة الملح لتُصور خصائص أوقات ومُجتمعات الإستعمار المُختلفة(الدراسات الإجتماعية/ الرياضيات/ الفنون اللغوية).

تَصَوّر التسلسل الزمني بدءا من المُسابقات والألعاب الإستعمارية ومُقارنتها بأنواع الألعاب والمُسابقات المُستخدمة الآن. اختيار، وتنظيم سلسلة المعلومات حول الدور الوظيفي للألعاب في العصر التاريخي. قم بعصف ذهني لتحديد أسباب وكيفية استخدام بعض هذه الألعاب (الرياضيات).

واحدة من الخيارات هي بناء نماذج مُصغرة للسفن الإستعمارية.

المُسابقات التي تتضمن قواعد:

بناء لُعبة للتسلسل الزمني للألعاب باستخدام مصادر مُتنوعة المعلومات كالصور والمُخترعين، والمُخططات لإظهار فهم الماضي (الدراسات الإجتماعية/ الفنون اللغوية).

اللعب الرمزي: اكتب مُتطلبات ربط اهتمامات الاطفال الصغار مع الألعاب والملابس والأطعمة المُختلفة المستخدمة في العهد القديم، و سبب مُلائمتها في ذلك الوقت، اختر قصة فُكاهية للأطفال من مُختلف الأعمار (الفُنون اللغوية/ الدراسات الإجتماعية).

لعب أدوار مُختلف المهنيين الذين شاع ذكرهم في أيام الإستعمار مثل الحداد، والطحان، والإسكافي، والصائغ، وصانع الفضة، والسمكري، ومُنادي البلدة (الفنون الإجتماعية/ الدراسات الإجتماعية).

الأسئلة الأكثر شيوعا حول اللعب والمُسابقات والإختراعات

.Frequently Asked Questions About Play, Games, and Inventions

لماذا تُعد الفُرصة هامة جدا بالنسبة لطلبة المرحلة الأساسية Why is recess so important for elementary school children?

الفُرصة هي وقت "أخذ الراحة" من الأنشطة الدراسية الصفية المُركّزة والاندماج في الأنشطة غير المُنظمة والنشطة، وسواء حدثت في الداخل أو الخارج فهي نشاط تعليمي له عدة فوائد، أولها أنها تُقدم للأطفال فُرصا للتفاعل مع الأقران بشروطهم الخاصة دون التعقيدات الموجودة في بقية اليوم المدرسي، ثانيها، أنها تُتيح للأطفال فرصة زيادة قدراتهم على الانتباه للمهام الأكاديمية وثالثها، فهي تُقدم فرصة أخرى للأطفال لتطوير قدراتهم الاجتماعية على المُشاركة والتعاون وحل المُشكلات من خلال اللعب والمُسابقات التي عادة ما تحدث خلال وقت الفُرصة (Ford et al., 2000; O'Brien,2003; Pellegrini& Holmes,2006).

الفُرصة المدرسية في خطر في أيامنا هذه، وكنتيجة لذلك أوصت كل من الجمعية الوطنية لأخصائيي الطفولة المُبكرة في وزارة التربية الأمريكية National Association of Early Childhood Specialists in State Department of Education (NAECSSDE) والجمعية الوطنية للتعليم الرياضي والجسدي National Association for Sport and Physical Education (NASPE) بتخصيص ساعة على الأقل للتمارين يوميا لأطفال المرحلة الأساسية، ويُفضل أن تكون على فترات موزعة مدة كل منها 15 دقيقة دون الالتزام بالتنظيم المُتبع في صف التربية الرياضية، إذ لابد أن تكون الفرصة هي الوقت الذي يختار الأطفال فيه أنشطة وفقا بإشراف من المعلمين.

أريد تعليم الأطفال الأكبر سنا، ما الذي أحتاج إلى معرفته عن اللعب حين يُعارض غالبية الآباء ومُدراء المدارس استخدامه في المدارس الأولية؟

يعتبر البعض اللعب بديهيا وبسيطا أو مضيعة للوقت، ولكنه ليس كذلك، ولا بُد من بناء المعارف الجديدة من الخبرات السابقة (Fromberg,2002;McCune&Zanes,2001;Piaget,1962)، تُقدمُ المعلومات المُتعلقة بسلوك اللعب المُناسب للعمر إطارا عاما عمليا لفهم أشكال ووظائف لعب الأطفال المُختلفة، فاللعب هو طريقة رئيسة يمتلكُ الأطفال من خلاله معلومات جديدة، ويتطلب توازنا تفاعليا لاكتساب المهارات والمعارف وجعلها خاصة بالفرد، ويتبنى اللعب النشط المعنى الشخصي، فحين يُدرك الأطفال علاقتهم بالتعلم يُصبح لاحقا جزءا من ذاكرتهم بعيدة المدى، وحين لا يُدركُ الأطفال ارتباط التعلم (كأن يكون مثلا سلسلة لاسترجاع الحقائق المعزولة والمفاهيم الأقل أهمية) فإنه لن يُصبح جزءا من ذاكرتهم بعيدة المدى.

كيف يدعم اللعب الأطفال رغم اختلاف الخلفيات التي ينحدرون منها؟

تتضمن غالبية صفوف اليوم أطفالا لُغتهم الأم ليست الإنجليزية وأطفالا ينحدرون من خلفيات ثقافية وعرقية مُتنوعة، ويُقدم لعب الأطفال معلومات عمّن يكونون، كما ويمكّنهم من تفهم الآخرين، ومن الممكن أن يُساعد المعلمون في إدراك إمكانات اللعب لدى الأطفال من مُختلف الثقافات والأجناس والخلفيات العرقية بطرق مُتنوعة (Banks,2001; Jalongo,1991; Tiedt&Tiedt,2000)، في

البداية لابد أن يُميز ويحترم المُعلمون الاختلافات الثقافية والعرقية بطرح بعض الأسئلة الصعبة على أنفسهم بهدف استكشاف طُرقهم الأساسية نحو بعضهم بعضاً. ومنها الأسئلة التالية: هل أنها واع بالتمالي اتجاه السكان المُختلفين؟ هل أميز أثر اختلاف مُمارسات تربية الأطفال على طريقة لعبهم؟ ثانياً: من المُمكن أن يساعد الأطفال على استكشاف الخلفيات الثقافية من خلال الخبرات المُكثفة المبنية على اللعب، ويُساعدُ المنهاج الحساس للتنوع الأطفال على تقدير تاريخهم الشخصي. ولابُد أن تمتلك كمُعلم المعرفة الثقافية حول الأطفال وأُسرهم بهدف صُنع القرارات المُتعلقة بالإطلاع على المناهج، كتعلم الخلفيات والثقافات المُتعلقة بالأطفال، ومعرفة المُدة التي أمضتها أسرهم في دُولهم، وما هي الألعاب والأدوات التي يستخدمها الأطفال في منازلهم، وما هي الخبرات التي تتوافر لدى الأطفال خارج المنزل (كالأكل في نوعيات مُحددة من المطاعم أو ملاحظة السيارة أثناء إصلاحها في محطة البنزين). هذه المعلومات حيوية لتقديم خبرات اللعب المألوفة وذات العلاقة. ثالثاً: يحتاج المُعلمون ليكونوا أكثر حساسية اتجاه قضايا النوع الإجتماعي (الجنس) والقضايا العرقية حين يؤدون الأدوار المألوفة. فاللعب هو المُحرك القوي لفهم قضايا النوع الاجتماعي (الجنس) والعرق، فهو يُوصل للمُعلمين الرسائل حول ما يُمكن للبنات والأولاد والناس أن يفعلوه ليُؤثر على كيفية نظرتهم لأنفسهم وإمكاناتهم، وعند إعدادهم لعالم اليوم والغد، تأكد من استخدام أدوات وخبرات التنوع الثقافي كالألعاب والدُمى والأحاجي والموسيقى والفنون والكُتب في غُرف تُزودهم جميعاً بالحداثة والتحدي، ويشعر الأطفال من خلال ذلك بالحُرية عند أداء مُختلف الأدوار.

مُلخص الفصل CHAPTER SUMMARY:

1. تمت دراسة اللعب من عدة منظورات، ولكن مازال الخبراء يُجمعون على تعريفه أو هدفه الرئيس، ورغم ذلك هناك خصائص مُميزة مقبولة لكل منهم.

2. أثرت النظريات الكلاسيكية والحديثة على تضمين اللعب في مناهج الطفولة المُبكرة، وهذه النظريات هامة لفهم أهمية لُعب الأطفال ولابد من استخدامها كأساس لتخطيط المنهاج.

3. يُسهم اللعب في تطوير كافة المجالات التطورية لدى الأطفال، وهو مُحرك رئيس لإحداث ذلك التطور في المعارف واللغة والقراءة والكتابة والمهارات الإجتماعية/ الإنفعالية والإبداع.

4. لدى المُعلمين ستة أدوار على الأقل في دعم لعب الأطفال وهي المراقب، والمتعاون، والمُخطط، والمُستجيب، ونموذج الدور، والوسيط، ويتم إنجازُ كل دور من الأدوار السابقة لدعم تعلم وتطور الأطفال من خلال اللعب.

5. لابد أن يُجري المُعلمون التعديلات اللازمة على المنهاج ليتمكن كافة الأطفال من الإستفادة من الآثار القوية للُعب والمُسابقات والإبتكارات، وزيادة التنوع داخل الغُرف الصفية والتحديات في تقبل الأطفال ودمج الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة.

مُناقشة: منظورات اللعب، والمُسابقات، والإختراعات

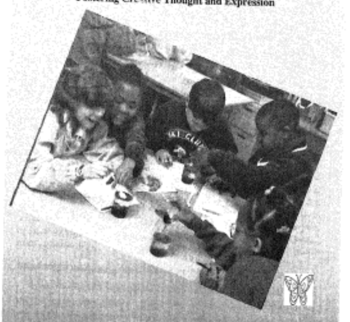
:Discuss: Perspectives on play,Games, and Inventions

1. لقد وصف هذا الفصل الصعوبات التي تحيط بدراسة اللعب والمُسابقات، فسر لزُملائك كيف تسهم الإفتراضات الخاصة باللعب وميزات العمل/ اللعب في إحداث ذلك اللبس، قم بوصف الطريقة التي اعتدت على التفكير بها فيما يتعلق باللعب والمُسابقات قبل قراءة هذا الفصل والأسئلة التي تساءلت بها بعد قراءة هذا الفصل، كيف يُمكنك البدء بالبحث عن إجابات لها؟
2. إن دورك مع مُعلم الصف حاسم في دعم اللعب، راجع الأدوار الستة للمُعلم التي بحثها هذا الفصل، ما أهمية افتراض هذه الأدوار المُختلفة؟ اعرض بعض الأمثلة من خبراتك الشخصية أو الميدانية التي تُصور هذه الأدوار، هل هذه هي الأدوار التي يُفترض أن تكون أكثر عملية؟ لماذا نعم ولماذا لا؟
3. اعد قراءة "انعكاسات المُعلمين على اللعب، والمُسابقات والإختراعات"، ما هي الطُرق التي قام بها هؤلاء المُعلمون في بداية هذا الفصل، وما هي انعكاساتها على طريقة تفكيرك باللعب بعد قراءة هذا الفصل، وما هي انعكاساتها الهامة على المُعلمين؟
4. مع إزدياد التأكيد على درجات الإختبار وارتفاع المعايير، هل تتصور محتوى اللعب كأساس للتعلم؟ كيف تعتقد بأن اللعب سيُسهم في تطور معارف ومهارات الأطفال التي يحتاجونها للنجاح في المدرسة وفي أماكن العمل مُستقبلا؟ ماذا تعتقد حول أهمية اللعب؟ فسر السبب.

الفصل 3

تشجيع الفكر والتعبير الإبداعي

Fostering Creative Thought and Expression



يُمثل عقل الطفل ذو الخمسة أعوام قمة القوة الإبداعية، وبناء على ذلك يتمثلُ التحدي لدى المُعلم بالمُحافظة على حياة ذلك العقل وعلى حساسية الطفل الصغير Howard Gardner,2007.p.84



المنظورات الصفية في تشجيع الفكر والتعبير الإبداعي

CLASSROOM PERSPECTIVES ON FOSTERING CREATIVE THOUGHT AND EXPRESSION:

ما قبل المدرسة – الروضة Preschool-Kindergarten:

في وقت الأركان داخل صف المُعلمة ماتينغ بدأ كل من أحمد وديفيد بصناعة الدُمى ليستخدموها لاحقا في تمثيل القصص الأصلية المُتعلقة بحيوانات المزرعة، وحين أتموا صناعة الدمى، بدأوا باللعب بها، ثم ما لبثوا أن تنازعوا بصورة تسببت في إحداث ضجة شديدة تطلبت تدخل المُعلمة ماتينغ.

المُعلمة ماتينغ: لُطفا ديفيد وأحمد لنتحدث مع بعضنا هنا (وتوجهت إلى رُكن هادئ، ثم جلست على ركبتيها كي تتمكن من الحديث إليهما بمستوى نظرهما) ما الذي تضمنته القصة وتسبب في إحداث النزاع بينكما؟ (استمعت باهتمام شديد لاستجابتيهما).

أحمد: لُعبة اللصوص والخراف، اللصوص أخذوا خرافي وأنا أُحاول الإمساك بهم لأسترجع خرافي (أومأ ديفيد بالموافقة).

المُعلمة ماتنغ: ديفيد، أخبرني بكلماتك الخاصة حول ما كُنت تقوم به.

ديفيد: ألعب لُعبة اللصوص والخراف، ولكنني اكتفيت باللعب ولا أرغب في أن أكون السارق مرة أُخرى، ولكن أحمد لا زال يتصارع معي ومع دُماي.

المُعلمة ماتنغ: لقد أتممتُما اللعب بالدمى لغايات تمثيل أحداث القصة، حين تلعبون لعبة المُصارعة لابد أن تخبرا بعضكما بضرورة التوقف عن اللعب. (أومأ ديفيد) ديفيد، هل أخبرت أحمد بأنك ترغب في التوقف؟ (هز ديفيد رأسه بالنفي) أنظر إلى عيناي، ديفيد، كيف لأحمد أن يعرف بأنك ترغب في التوقف عن اللعب إن لم تُخبره؟ في المرة القادمة لابد أن تُخبره بكلماتك الخاصة" أحمد، لا أرغب في المزيد من اللعب" (نظر ديفيد للأسفل وهز رأسه) حين تترك اللعبة، أخبر الشخص الذي تلعب معه حتى يعرف ذلك، هيا لنتم تمثيل أحداث القصة باستخدام دُمى حيوانات المزرعة (نهض الثلاثة وتركوا المكان).

الصف الأول – الصف الثاني First Grade-Second Grade:

في صف المُعلم كونر الذي يُدرس طلبة الصف الثاني، يتعلمُ الأطفال عن الحيوانات الثديية المائية، وفي وقت الموسيقى والفنون اللغوية قرأ الأطفال كتاب "أنا خروف البحر" (Lithgow,2003) الذي يحلم فيه طفل صغير بأنه أصبح خروف البحر، وغنوا الموسيقى المُرافقة له كما كتبوا عن أحلامهم بأن يُصبحوا حيوانات ثديية مائية خيالية أو حقيقية. حاول السيد كونر أن يُغذي أفكار الأطفال

بقيادتهم إلى رحلة خيالية تحت البحر لِتُشجعهم على التفكير التشعبي ويُلهمهم الكتابة، وحرص على تهيئة الجو سمعيا مُستخدما بعض أصوات المُحيط المُسجلة، ثم طلب منهم أن يُغمضوا أعينهم ويتصوروا العالم من حولهم، ثم سألهم: " ماذا يُشبه حيوانكم الشبي؟ ماذا تُشاهدون؟ تسمعون؟ تشمون؟ تلمسون؟ تذوقون؟ " ومن خلال الخيال المُوجّه، تصور الأطفال وتخيلوا بشكل آني كيف سيعيشون ككائنات شبيه مائية (Annarello,1999).

الصف الثالث – الصف الرابع Third Grade-Fourth Grade:

كجزء من وحدة الدراسات الاجتماعية الخاصة بالمُعلمة بار، استخدمت كتاب شيلون Shilon (Naylor,1991)، الذي تدور أحداثه حول الطفل مارتي الذي يمتلي بجرو صغير تمت الإساءة إليه، وحين يكتشف مارتي بأن الجرو يعود إلى جاره تدور في ذهنه العديد من التساؤلات الصعبة، هل عليه أن يُعيد الكلب إلى مالكه؟ هل عليه أن يُخبر والديه؟ هل عليه أن يسرق الطعام ليُساعد كلبه المُساء إليه؟ ومن خلال مناقشات المجموعات الصغيرة والمُناقشات الجماعية قام المُعلم بار بدعوة الأطفال لدراسة المُعضلات التي يمُر بها مارتي وربطها بخبراتهم اليومية الخاصة المنزلية والمدرسية، ولتدعيم النشاط تمت إعادة تمثيل المشاهد التي تعكس تأثير سلوك مارتي على علاقته بالأشخاص الآخرين الذين يحرص عليهم كثيرا .

استخدم المُعلمون في كل من السيناريوهات السابقة استراتيجيات عدة لتبني فكر وتعبير الأطفال الإبداعي، استخدمت المُعلمة ماتينغ النمذجة والمُناقشة للبحث عن حلول للمُشكلات (تعلم في المرة القادمة أن تقول بكلماتك الخاصة" أحمد، لا أرغب في المزيد من اللعب") واستخدام المُعلم كونر الخيال المُوجه ليُشعل التفكير الإبداعي، واستخدمت المُعلمة بار إعادة التمثيل لتوضيح المُعضلات الأخلاقية، لقد اتبع المُعلمون مُعتقدا مفاده بأن بمقدور الأطفال توجيه سلوكهم الشخصي ليصبحوا أفرادا مُشتغلين بصورة كاملة (Rogers,1961) وهو جزء هام لتبني نمو الأطفال الإبداعي.

من المُمكن تبني فكر وتعبير الأطفال الإبداعي ببراعة من خلال الإستراتيجيات التي يختارُ المُعلمون استخدامها، فابتكارُ البيئة واستخدام الأدوات فيها بصورة مباشرة وغير مباشرة يؤثر على فكر وأداء الأطفال، وكمُعلمين نحن مسئولون عن توفير العديد من الفُرص لدمج الأطفال في المساعي الإبداعية التي تجعلنا بالنسبة لهم جسرا هاما للتعلم (Eisner,2003; Gordon & Browne, 2007; Hearron & Hilderbrand, 2005; Marion,2007)، ويستكشف هذا الفصل الطرق التي يُمكن للمُعلمين أن يروجوا من خلالها فكر وتعبير الأطفال الإبداعي.

الأساس النظري والبحثي: تشجيع الفكر الإبداعي THEORETICAL AND RESEARCH BASE: FOSTERING CREATIVE THOUGHT

يستخدم المُعلمون ثلاث نظريات تطورية رئيسة لتبني فكر الأطفال الإبداعي وهي: البنائية والإنسانية والسلوكية/ نظرية التعلم الاجتماعي، وتُقدم كل نظرية طريقة لفهم آلية وسبب تفكير الأطفال وأدائهم وتعلمهم كما تُقدمُ طرقا لتوجيه أنفسهم ولتوجيه سلوك وفكر الأطفال الإبداعي.

البنائية Constructivism:

البنائية، بحسب بياجيه (Piaget,1952)، وفيغوتسكي (Vygotsky,1978)، تتناول الأطفال كأفراد نشطين في تطورهم، كما وتدرس العمليات العقلية للإبداع (كيف يُفكر الأطفال بعالمهم، وبالأشخاص الآخرين، وكيف يتصرفون) وتُركز على كيفية إقدام الأطفال على فهم عالمهم وحل المُشكلات التي يواجهونها (Papalia,Olds,&Feldman,2007)، وتفترض البنائية بأن:

- تطور الإبداع يعتمد على مفهوم البناء وحل المشكلات ويتأثرُ بمستوى تطور الأطفال معرفيا.
- الأطفال هم الفاعلون الذين يبنون فهمهم لعالمهم بنشاط.
- الأطفال يُفكرون بطريقة مُختلفة عن البالغين، ويتمكنون من فهم وجهات نظر الآخرين بصورة تدريجية.

ولابد ان يتضمن بناء وتبني الفكر والسلوك الإبداعي التفاعلات التالية للطفل مع البالغين:

- تعديل طرق الأطفال المختلفة للعمل معا وحل المشكلات.
- تقديم فرص عديدة لإيصال المشاعر والأفكار.
- دعم بحث واستكشاف الأطفال بالمهام والأدوات.
- تقديم بيئة مُقدرة ومُريحة ومُتقبلة تتضمن مُحددات واضحة وثابتة وعادلة لجميع الأطفال.
- تفهم دور انفعالات الأطفال في تزويدهم بالدافعية للتعلم.
- تيسير تطور الضبط الذاتي وسلوك التوجيه الذاتي (Bredekamp&Copple,1997; Edwards,2006; Hyson,2008;Santrock,2007).

إن استخدام النظرية البنائية في توجيه تفكير الأطفال الإبداعي، يُمكّنهم من أن يُصبحوا أكثر فاعلية خاصة حين يعمل البالغون مع الأطفال ويتفهمون تطورهم الذهني والاجتماعي ويشجعون تفاعلهم مع الآخرين بهدف زيادة مهارات التفاعل الاجتماعي لديهم وبحث افتراضاتهم المُتعلقة بالأفكار.

الإنسانية Humanism:

يُؤمن الإنسانيون مثل كارل روجيرز وأبراهام ماسلو بأن الناس مؤهلين للتحكم في حياتهم إذا تمت تلبية احتياجاتهم الأساسية، ويُؤدون ذلك بإيجابية من خلال الاختيار والإبداع والإدراك الذاتي (Papalia et al., 2007)، لذلك، تُؤثر الطريقة التي يشعر بها الأطفال بقوة على قُدراتهم على أن يكونوا متعاونين وفضوليين ومُتعلمين مُبدعين، ومن منظور إنساني، يُكافح الناس ليكونوا افرادا عاملين بشكل كامل، ويمتلكون أربع خصائص أساسية:

- تقدير ذات إيجابي.
- وعي بالمشاعر الشخصية وبمشاعر الآخرين.

- تحمل مسؤولية القرارات.
- القدرة على حل المُشكلات (Rogers,1961).

يتعلم الأطفال الذين يتفاعلون مع البالغين المُتقبلين والداعمين كيف يُقدمون أنفسهم كأشخاص ناضجين ومُؤهلين، وبالمُقابل لا يطورُ الأطفالُ المحرومون من الدعم ومن تقبل البالغين هذه المشاعر ويُحاولون البحث في الغالب عن التقبل بطرق غير ملائمة، ويتبنى المعلمون الذين يرسمون التقاليد الإنسانية لتطور الأطفال الإبداعي من خلال مُساعدتهم على التفكر والتحقق في المُشكلات، وتشجيعهم على التعبير عن مشاعرهم المُختلفة وعلى تقبل الحلول المُختلفة للمُشكلات ويُقيمون النوعية كالعفوية والحداثة في التقدير والطبع اللطيف.

يُيسرُ المُعلمون المُتقبلون الداعمون قُدرات الأطفال البحثية، ويُساعدونهم في الحديث عن مشاعرهم خاصة عند الصراعات ويُوجهونهم نحو التنظيم الذاتي (Charney,2002; Edwards,2006).

السلوكية ونظرية التعلم الاجتماعي Behaviorism and Social-Learning Theory:

يستعرض السلوكيون البيئة كمُتغير هو الأكثر أهمية في تشكيل السلوك ويُركزُون على السلوك القابل للملاحظة والقياس، ومن هذا المنظور، تتكون ردود أفعال الأطفال على القوى الموجودة في بيئاتهم، وبذلك لا تُعنَى النظرية السلوكية الأوضاع الانفعالية أو المشاعر، ويفترض السلوكيون بأن:

- جميع السلوكيات مُتعلمة، وتتشكل السلوكيات المُتعلمة بتأثيرات وأسباب خارجية تتطور بمكافأة السلوكيات القابلة للمُلاحظة.
- يتعلم جميع الأطفال تدريجيا كيفية الاستجابة للتأثيرات البيئية.
- إن البالغين في البيئة هم الحافز الرئيس في تسلسل وتشكيل سلوك الأطفال (Papalia et al., 2007).

لقد قدمت النظريات السلوكية أساسا للاستخدام الشمولي لبرامج تعديل السلوك المُستخدمة حاليا في الأوضاع التعليمية، ومن الخطر الاعتماد المُفرط على هذه الطرق التطفلية التي قد تجعل الطفل أكثر اعتمادا على الكبار في حل المُشكلات وأقل استقلالية في تعريف المُشكلات والبحث عن حلول لها، فمثلا، استخدام طريقة الإقصاء بصورة متكررة للأطفال بهدف مُساعدتهم على استعادة التحكم غالبا ما لا يُوصل إلى السلوك المرغوب، وبالمُقابل فإن الأطفال يدركونه كفُرصة لكسب المزيد من الانتباه.

ويستعرض الباحثون في التعلم الاجتماعي التفاعل الاجتماعي كمُؤثر رئيس على التعلم والتطور، بدلا من الاعتماد على التعزيز في التأثير على سلوك الأطفال، ويرى الباحثون في التعلم الاجتماعي بأن الأطفال يتعلمون السلوكيات المقبولة اجتماعيا من خلال مُلاحظة وتقليد النماذج في

عالمهم (Papalia et al., 2007)، وبهذه الطريقة، يكتسب الأطفال على سبيل المثال أداة والدية وتعليمية قوية لأنهم يُقلدون حرفيا نماذج الأدوار في عالمهم.

اذهب إلى موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab



واختر عنوان "المنهاج Curriculum"، وتحت الأنشطة والتطبيقات applica-tions& activities يُمكنك أن تُشاهد فيديو "إجراء البحث مجموعات صغيرة نشاط "اختبار الذائق" Conducting an Investigation: Small Group "Taste Test" Activity

الأسلوب الانتقائي An Eclectic Approach:

يستخدم غالبية الأطفال منظورات نظرية متنوعة للأساليب التي تتبنى الفكر والتعبير الإبداعي، بما في ذلك منظور هوارد جاردنر للذكاءات المُتعددة (أنظر الفصل العاشر، "عمل الأطفال الإبداعي في الأسر والمُجتمعات المُتنوعة")، وبكلمات أخرى، تميل فلسفتنا في النمو الإبداعي إلى أن تكون انتقائية، ويُطبقُ الأسلوب الانتقائي عدة نظريات تُناسب قناعاتنا وتساعدنا على صُنع القرارات التعليمية الأفضل لأفكار الأطفال وسلوكياتهم الإبداعية، ونحتاج إلى الأسلوب الانتقائي لأنه لا توجد نظرية شاملة بشكل كافي لتبني إبداع الأطفال (Marion, 2007).

ولفهم كيفية عمل الفلسفة الانتقائية، أعد قراءة السيناريوهات الثلاثة التي تم تناولها في مُقدمة الفصل، وستجد بأن المُعلمة مانينغ استخدمت الطريقتين البنائية والسلوكية/ التعلم الاجتماعي في توجيه فهم ديفيد للسلوك المُناسب، وساعد المُعلم كوبر الأطفال على بناء فهمهم الخاص عن عالم ما تحت الماء من خلال استخدام الخيال المُوجه، فيما تبنت المُعلمة بار الطريقة الإنسانية والبنائية في تيسير بحث الأطفال بهدف حل المُعضلات.

يُمكنك الإطلاع على نموذج مُساعدة المُعلم للأطفال على بناء معارفهم عبر حواسهم باستخدام أنماط مُختلفة من التفاح على الشبكة الإلكتروني في موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab.

لقد أسهم نمو الأساس البحثي في تعزيز أهمية تربية التعبير الإبداعي لدى الأطفال، وغالبا ما يُقلل المُعلمون توقعاتهم عن تأثير تربيتهم وقيمة أنظمتهم في توجيه التعبير الإبداعي لدى الآخرين، وإلى حد كبير، فإن توجيهنا يُشتق من خبراتنا، ونحتاج إلى أن نكون أكثر وعيا حول كيفية وسبب اختيار استراتيجيات مُحددة تُحفز التعبير الإبداعي.

وكمُعلمين، لابد أن نفهم بأن كل طفل يُحضر معه تاريخا غنيا من الخبرات، وخلفيات ثقافية، وميزات شخصية إلى الغرفة الصفية، ونحتاج إلى أن نكون مرنين قدر المُستطاع في توجيه الفكر والتعبير الإبداعي لدى الأطفال، كالفنان الذي يختار ألوانا مُحددة، وأوراقا لينقل فكرة أو صورة، لابد أن يختار المعلمون الإستراتيجيات الأكثر مُلائمة لتبني إبداع كل طفل على حدى، وكُلما فهمت المنظورات المُختلفة والمُعتقدات الخاصة والقيم المُتعلقة بالإبداع، كلما تمكنت من الاستجابة بشكل مناسب لأفكار وسلوكيات الأطفال الإبداعية.

يُوضح الجدول 3.1 ثلاثة منظورات نظرية تُؤثر على الأفكار والسلوكيات الإبداعية ويُقدم أمثلة لكل منها، لاحظ أيّها يعكس وجهة نظرك الحالية.

الجدول 3.1 المنظورات النظرية في الفكر المُبدع

النظرية	المُخرج	دور المُعلم	الإستراتيجيات
السلوكية والتعلم الاجتماعي	زيادة السلوك المرغوب	توجيه العملية	• التلميح: ذكر اسم الطفل قبل توقع السلوك [مثال: "جولي، شاهد ما إذا كان بمقدورك الحصول على صندوق وارد لرسوماتك"] • تجاهل السلوك: لا تُقر بالخلل السلوكي البسيط (مثال: تجاهل الطفل الموجود في الدائرة والذي يحاول السيطرة على مُحادثات الآخرين).
الإنسانية	تطوير مفهوم ذات قوي وهو صورة الطفل عن نفسه أو نفسها	تمكين قُدرات الطفل للتحكم بسلوكه الشخصي وتوجيهه	• نمذجة السلوك اللائق: شرح كيفية طلب لعبة أو مُشاركة الآخرين في اللعب المُستمر. • تبني المُشكلة: إن كانت المُشكلة خاصة بالكبار يمكنك أن تقول لدي مُشكلة، وأحتاج إلى مُساعدتك" وإن كانت المُشكلة خاصة بالطفل، يمكنك أن تقول "يبدو كما لو أن هناك مُشكلة ما هُنا، هل تحتاج إلى مُساعدتي؟" • الاستماع النشط: استمع الرسالة التي ينقلها الطفل لك، ولا تُقاطعه أو تُصدر حُكما. • استخدام الرسائل الذاتية: تسمي سلوكا يتسبب في مُشكلة، وتحدث عن مشاعرك بخصوصيته، مثال: "أشعر بالغضب حين أشاهدك تخطف الكعب من جوني".
البنائية	كسب الفهم والتحكم بالعالم من خلال تطور قُدرات حل المُشكلات وفهم المفاهيم	تيسير والهام استكشاف الأطفال للأدوات مع بعضهم بعضاً.	• تقديم فرص التعلم: استخدام أوقات الدائرة أو الاجتماع ليتحدث الأطفال من خلالها عن أنواع مشاكلهم بهدف حلها، والحديث عن السلوكيات المُناسبة واقتراح خيارات من الحلول. • وضع حدود واضحة ومُناسبة: تركيز انتباه الطفل ووضع حدود قابلة للتوقع. • إعادة توجيه السلوك: لتقديم خيارات جديدة ولتقديم أدوات وأفكار جديدة، وخيارات محدودة إن كان ذلك ضروريا. • أخذ النزاعات الاجتماعية بشكل جدي: احرص على أن تكون بمُستوى نظر الطفل أثناء الاستماع له، وتعاطف مع جميع الأطفال المُشاركين في النزاع.

مُلاحظة: المعلومات من (Papalia,Olds,&Feldman,2007) & (Marion2007).

انعكاسات المُعلمين على تشجيع الفكر الإبداعي TEACHERS' RE-FLECTIONS ON FOSTERING CREATIVE THOUGHT:

معلمو ما قبل الخدمة Pre-service Teachers:

"لقد بدأت بفهم حاجتي إلى مُساعدة الأطفال على تطوير تفكيرهم الإبداعي، وهو شيء لم يحدث معي مُسبقاً، لدي الآن مُلصق لألبرت آينشتاين مع اقتباس لما قاله بأن: "الإبداع أهم من المعرفة" ولقد خططت لتعليقه في غرفتي الصفية كطريقة لتذكيري به".

"عند تعليم طلبتي، اعتمدت على استخدام استراتيجيات مُختلفة لتشجيع تفكير الأطفال الإبداعي، وفي الأنشطة الختامية للوحدة، يعمل طلبة المرحلة الأولى في صفي ضمن مجموعات تعاونية لإنتاج الأعمال الإبداعية في الفنون والموسيقى والتمثيل لإظهار ما تعلموه عن الملاجئ المُختلفة".

معلمو مرحلة الخدمة In-service Teachers:

"كمُعلم في مرحلة ما قبل المدرسة، بحثتُ عن طرق مُناسبة لمساعدة الأسر على تبني فكر وتعبير أطفالهم الإبداعي، وبدأتُ باستخدام الصحف المدرسية-المنزلية مع الآباء في مرحلة ما قبل المدرسة كمكان لمُشاركة الأمثلة حول التفكير التشعيبي، وحل المُشكلات، والخيال، ويستجيب الآباء لذلك بعبارات إيجابية مثل "أصبحتُ أنظر إلى طفلي بطريقة تكاملية جديدة".

"بعد أن أنهت مدرستنا مشروع المتحف المُستمر، أخبرت إحدى المُعلمات مديرتنا بأنها ليست متأكدة مما إذا كانت ستتمكن من العودة إلى تدريس "الكتاب الدراسي فقط"، ولا يُشير تعليقها إلى أن الأطفال أظهروا لها بأنهم تعلموا من خلال العمل البحثي في مشاريعهم فحسب ولكنه يُشير إلى أن المعلمة أصبحت أكثر ارتياحا لتعلم الأطفال من خلال المشاريع".

انعكاساتك الخاصة Your Reflections:

- ما هي بعض طُرق دعم فكر الأطفال الإبداعي وقدراتهم على حل المُشكلات؟
- ما هي الطريقة التي تعتقدُ بأن المُعلمين المُبدعين يُديرون صفوفهم بها؟
- ما الأمر الذي أصبحت أكثر وعيا به حول الفكر والتعبير الإبداعي والذي تبادر إلى ذهنك بعد قراءة انعكاسات المعلمين السابقة؟

دورك في تعزيز الفكر الإبداعي YOUR ROLE IN FOSTERING CREA-TIVE THOUGHT:

خذ بعين الاعتبار الاستجابات المُختلفة لطلبة الصف الثاني نحو التحديات التي يضعها معلموهم أمامهم في استخدام قطعة فارغة من الورق المقوى المموج لتنفيذ شيء ما، لقد زود كل معلم الأطفال

بقطعة من الورق المقوى المموج قياسها 8.5x11 وطلب منهم التفكير بطرق لاستخدامها، وابتكار ما يخطر ببالهم منها، ومُشاركة الآخرين بطريقة صُنعها. الظهر بيكي بسرعة إمكانية طي القطعة، وصنّع منها وعاء لإطعام الطير، وزيّنها بالطيور والزهور والحبوب. أما سام فحدق في البطاقة الفارغة والدموع تكاد تسقط من عينيه، وسأله مُعلمه هل هُناك مُشكلة؟ فأجابه" لا أستطيع تنفيذ ذلك، فأنا لا أعرف ما الذي تريد مني فعله؟" ولم يتمكن من التفكير بأي طريقة يستخدم فيها البطاقة، فيما طوت أنديرا قطعة الكرتون الخاصة بها على عُجالة لتصنع منها "صندوقا للألوان"، ولكنها تركت المشروع غير مُكتمل على طاولتها، بعد بضع محاولات غير ناجحة منها لإبقائه مُغلقا.

اذهب إلى موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab



وانظر عنوان "الفنون البصرية Visual Arts"، وتحدّ الأنشطة والتطبيقات activ- applications Itiesو يُمكنك أن تُشاهد فيديو "الفنون الإبداعية Creative Arts"

يستجيب الأطفال للمهام الإبداعية بوضوح من خلال طُرق مُختلفة، والمُعلم الذي أخبر سام قائلا: "إنك لم تُقدم الجُهد الكافي للمحاولة، ضع قُبعة التفكير الخاصة بك". رُبما يكون قد قدم له خيارات وحرية دون أن يُقدم له أي دعم، إلا أن المُعلم الحساس لابد أن يُدرك بأن أنديرا تحتاج إلى التشجيع وإلى تحفيز جهودها كي تستمر في النشاط، فمن المُمكن تشجيع أنديرا بجمل مثل: "لقد أحببت فكرة صندوق الألوان، وأتساءل عما إذا كان هذا الكيس سيُساعدك في إغلاق هذه الأطراف"، ومن ناحية أخرى، فإن بعض المُعلمين لا يتقبلون زيادة الصعوبة على الأطفال لتطوير الإبداع وطرق حل المشكلات المُتعلقة بالأفكار والمهام. يُمكنك أن تُشاهد مثالا على كيفية مُساعدة مُعلم مُبدع للأطفال للبحث في خيارات الرسم المُختلفة باستخدام طريقة مسك اليد في فيديو " الفنون الإبداعية" على الشبكة الإلكترونية في موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab.

ويتمثل دورك كمعلم في دعم وتقبل وترويج السلوك المرغوب من خلال الوقاية وإعادة التوجيه والتعاون، إلا أن المُعلم المُبدع يُروج تعبيرات الأطفال من خلال دمجهم النشط في خبرات التعلم الحقيقية من مصدرها الأصلي، كالتشريعات، والمشاريع ووحدات الموضوعات والرحلات الميدانية واستخدام المصادر المُجتمعية، ويستخدم أيضا طُرقا مُناسبة لتُلبي تعبير الأطفال الإبداعي، ويستعرض الشكل 3.1 اقتراحات لأدوارك المُختلفة لتدريب الأطفال على التفكير الإبداعي.

وفي القسم الثاني، يُمكنك الإطلاع على تفاعلات البالغين مع الأطفال، تلك التفاعلات التي تُؤثر بشكل أساسي على طريقة تعبير الأطفال الإبداعي.

أنماط تفاعلات الطفل مع البالغ

STYLES OF ADULT-CHILD INTERACTIONS

هناك ثلاثة أنماط أساسية لتفاعلات الأطفال مع البالغين وهي الديمقراطي، والمُتسامح والاستبدادي (Baumrind,1967, 1993; Papalia et al., 2007)، ويعكس كل منها مُستوى مطالب أو تجاوب المُعلمين مع الأطفال. كما يُؤسس كُل منها سلوكيات نموذجية وعقليات للفكر والتعبير الإبداعي.

الشكل 3.1 تعليمات تبني الفكر والتعبير الإبداعي

يحتاج كافة الأطفال إلى احترام وتقبل الكبار لطبيعة تعبيرهم وفكرهم الإبداعي. ويُمكن أن يستخدم المُعلمون التعليمات التالية لتحفيز فكر الأطفال الإبداعي كُلما وأينما كان ذلك ممكناً:

1. تزويد الأطفال بفرص الخيارات والقرارات

مثلاً: لدى الأطفال الصغار خبرات أقل في صُنع الخيارات، ويحتاجون إلى البدء بخيارين أو ثلاثة خيارات حتى لا يُغمروا بالإمكانيات، فالمدى الواسع من الخيارات يُمكن زيادته حين يكتسب الأطفال الثقة بأنفسهم والخبرات المُناسبة في صُنع القرار.

2. نمذجة العناية والاحترام لجميع الأفراد.

مثال: غالباً ما يُشارك الأطفال في أنشطة الإنشاءات بأفكارهم المُتعلقة بتحديد أي بناء سيبنونه ويدعمون بعضهم بعضاً في الوصول إلى أماكن وأدوات مُناسبة لبنائه.

3. تهيئة الأنشطة المُمتعة والمُتحدية التي تُحفز سلوك الاعتراف الاجتماعي والفكر المُستقل.

مثال: يمكن أن يجد الأطفال معلومات مُناسبة لمشروع العلوم ويحملون مسئولية العناية بجزء من الغرفة أو يختارون موضوعاً للدراسة يُساعدهم في إدارة عالمهم المُتقلب في أوضاع جديدة وفي عكس الاعتقادات الواعية على المُعلمين ومُقدمي الرعاية.

4. استخدام أساليب التوجيه الإيجابي مثل الأوضاع واضحة الحدود للأطفال الأصغر، ومساعدة الأطفال الأكبر على وضع مُحدداتهم الخاصة بأنفسهم، ونمذجة السلوك المُناسب، وإعادة توجيه السلوك غير المُناسب.

مثال: ابتكار ومُراقبة القوانين الصفية، ويُمكن تقديم ونمذجة قاعدة "كيف يُمكنك أن تقول بأنك لا تستطيع اللعب" (Paley,1992)، والتي تُمكّن الأطفال من معرفة كيفية طلب المُشاركة في أوضاع اللعب المُستمر ومساعدة الأطفال على تعلم الطُرق الإيجابية للتواصل مع بعضهم بعضاً.

5. مُساعدة الأطفال في التعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم.

مثال: حين يُحاول طفلٌ خجول جداً أن يدخل في لعبة الطبيب المُستمرة ولا "يُسمح له بذلك" فيجلس لوحده في رُكن الغُرفة ليبدو حزيناً بسبب عدم تمكنه من اللعب مع الآخرين، يُمكنك أن تقول له: "أعلم بأنك تشعر بالحزن لعدم اللعب مع الآخرين، لننظر إن كان بمقدورك الاستعانة بالصيدلاني لطلب دواء الطفل المريض"

6. كُن مُعلماً مُبدعاً.

مثال: لإدارة نمو الإبداع لدى الطفل، تحتاج إلى أن تُحدد القيم والمُعتقدات التي أحضرتها إلى غرفتك الصفية، فالمُعلم الإيجابي والواثق من نفسه هو الذي يهتم ويتقبل نفسه ويتمكن من أن يُظهر الأفضل من أطفاله.

مُلاحظة: بناء على ما ورد في (Bredekamp&Copple,1997), (Hearron&Hildebrand,2009), and (Marion,2007).

التفاعلات الاستبدادية Autocratics Interactions:

يطلب البالغون المُستبدون من الأطفال الاستجابة لمنظومة القوانين والمعايير غير المرنة، ويقوم المُعلم المُستبد بما يلي:

- يُبقي التفاعل رسميا مع الأطفال.
- يُقلل من قيمة التفاعلات اللفظية بين الأطفال والبالغين والتي تتضمن الإختلافات.
- يفترض " الجدية والرفض" في البيئات الصفية.
- يُحبط المُحاولات الفردية والحُكم الذاتي لدى الأطفال.

حين يكون المُعلم مُستبدا، لا يتعلم الطفل التحكم الذاتي أو الأخذ بالمخاطر، ويُصبحُ بدلا من ذلك مُعتمدا على البالغين الذين يتحكمون بسلوكياته في حياته، وتميل الطُرق الاستبدادية إلى تطوير أطفال لديهم صعوبة في التفاعل مع الأقران، وضعف في المُبادرة وميل إلى القلق والانسحاب والتردد.



يُحفز المُعلمون المُبدعون تعبيرات الأطفال من خلال دمجهم في خبرات التعلم الحقيقية من مصدرها الأصلي.

التفاعلات المُتسامحة Permissive Interactions:

لدى البالغين المُتسامحين توجه إلى أن " كُل شيء مقبول"، ويضعون القليل من المُتطلبات ويتحكمون في صُنع القرارات لدى الأطفال وفي حل المُشكلات في بيئة ضعيفة التنظيم معاييرها السلوكية غير واضحة وغير ثابتة، ويقوم المُعلمون المُتسامحون بما يلي:

- مشاريع الحرية المُطلقة بطرق غير مُمتعة.
- تقديم بيئات غير قابلة للتوقع وغير ثابتة.
- يُخفقون في وضع حدود واضحة وقوية للسلوك.

تميل طُرق المُعلمين المُتسامحين إلى تطوير الأطفال باستخدام مُنخفض السلوكيات البحثية أو الاستكشافية أو الضبط الذاتي أو الاعتماد على النفس. ولأن قيم السلوك غير ثابتة والبيئة غير قابلة للتوقع لا يتوقع الأطفال وجود حقوق يحتاجون إلى حمايتها، أو حتى إلى تحديد تلك الحقوق بوضوح.

التفاعلات الديمقراطية Democratic Interactions:

يُؤمن البالغون الديمقراطيون بأن الأطفال يحتاجون إلى الشراكة في ظل حدود معقولة للسلوك جنبا إلى جنب مع فرص الاختيار والتفاوض اللفظي وصُنع القرار. ويقوم المُعلم الديمقراطي بما يلي:

اذهب إلى موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab

- يُظهر ثقة في قدرته على توجيه تفكير وتعبير الأطفال.
- يفهم تطور الطفل وحدوده وإمكاناته.
- يستمع إلى الأطفال ويحترم أفكارهم وآراءهم.
- لديه توقعات عالية من جميع الأطفال.
- يستجيب إلى مُبادرات واقتراحات الأطفال.
- يُغني البيئة بالخيارات.
- يتوقع أنّ الطلبة مسئولين عن سلسة من قراراتهم.

يُمكنك أن تُشاهد مثالا حول كيفية استجابة مُعلم طفل مرحلة ما قبل المدرسة الديمقراطي لمُدخلات الأطفال واهتماماتهم بمُشاهدة فيديو "بناء منهاج الطوارئ استنادا إلى رغبات الأطفال: مشروع المُستشفى في مرحلة ما قبل المدرسة Emergency Curriculum Built on Children's Interests: A Hospital Project in Pre-school" على الشبكة الإلكترونية في موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab.

واختر عنوان "المشاريع والمواضيع Projects and Themes"، وتحت الأنشطة والتطبيقات applica- activities& tions يُمكنك أن تُشاهد فيديو "بناء منهاج الطوارئ استنادا إلى رغبات الأطفال: مشروع المُستشفى في مرحلة ما قبل المدرسة Curriculum Built on Children's Interests: A Hospital Project in Preschool" وتُجيب على الأسئلة المطروحة فيه

يُظهر الأطفال الذين يعيشون ويعملون مع المُعلمين الديمقراطيين شعورا بالأمان، ويعرفون ما هو مُتوقع منهم، ويكونون مُكتفين ذاتيا ولديهم ضبط وتوكيد ذاتي، ويميلون إلى أن يكونوا " مُبادرين ذاتيا" يُبادرون ويُكملون مشاريعهم باستقلالية عن البالغين، ويقوم المُعلمون الديمقراطيون بمهام تتجاوز مُجرد توفير المواد، فهم يُطورون تفكير الأطفال ومهارات حل المُشكلات لديهم بدمجهم النشط في الأفعال.

تُؤكد المبادئ التي يستند إليها المُعلمون في ريجيو إيميليا Reggio Emilia بأن المُعلمين يُيسرون تفسير الأطفال لعوالمهم كي يكونوا صناع القرار ويُصبحوا مُؤهلين في تحديد ما يرغبون بتعلمه، وسيتم بحث مبادئ ريجيو إيميليا Reggio Emilia بعُمق في الفصل الرابع " تعزيز فَن الأطفال Promoting Children's Art".

ويُمكن أن يطلع المُعلمون على المبادئ التوجيهية من مدرسة ريجيو إيميليا Reggio Emilia (Edwards,Gandini,&Forman,1998) والجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار National Association for the Education of Young Children (BredKamp&Copple,1997)، وجمعية الشمال شرق للأطفال Northeast Foundation for Children (Charney,2002) بهدف تحفيز نمو الإبداع لدى الأطفال. وتُقدم هذه المبادئ التوجيهية إطار عمل لتشجيع الأطفال على إظهار إمكاناتهم الإبداعية، وبحث عوالمهم بطُرق مُختلفة وتحفيز قدراتهم على التواصل بأنماط مُتعددة (يُمكنك إعادة الإطلاع على الشكل 3.1 لمُراجعة تلك المبادئ التوجيهية)..



المُعلمون الديمُقراطيون يستمعون حقا لأطفالهم ويحترمونهم.

تشجيع الفكر الإبداعي داخل الغرفة الصفية ENCOURAGING CREATIVE THOUGHT IN THE CLASSROOM:

يحتاج أطفال اليوم كي ينجحوا كبالغين في عالم العمل غدا إلى تطوير مُختلف أنماط التفكير الذي يتضمن نوعيات "إختراعية وتعاطفية ومُمتعة وذات معنى" (Pink,2006,p.3) وتتساوى هذه النوعيات في أهميتها لنجاح كل طفل نفسيا وجسديا واجتماعيا على حد سواء، فكر في كيفية تشجيع الفكر الإبداعي داخل غرفتك الصفية فور قراءتك للوصف الآتي المُتعلق بتفاعل الأطفال داخل غرفهم الصفية.

يستخدم هانز طفل الثالثة الكرسي المتحرك، ويرغب في المشاركة بنشاط حركي، حيث اقترح جستين أن يكون المُحرك حين تُغني المجموعة "القاطورة الحمراء الصغيرة"، فيما تُحاول ساندي طفلة الخامسة تنفيذ رسمها "يبدو مُثلجاً" بعد أول سقوط للثلج، ويتذكر رالف بأنه استخدم خليطاً من رقائق الصابون، والماء، والمسحوق الفضي اللامع في صف مدرسة الأحد وطلب من المُعلم أن يُجرب هو وساندي الوصفة بعد انتهاء اليوم الدراسي، فيما ساعدت مونيكا طفلة الثامنة جفري في وضع نظام لإرسال الرسائل عبر الغرفة، ولاحقاً أرسل لها جفري مُلاحظة تقول: "شكراً مونيكا، صديقك جيف".

لقد أظهر الأطفال السابقون سلوكيات اجتماعية شاركوا فيها بشكل آني أو ساعدوا من خلالها الآخرين، وتتطور السلوكيات الاجتماعية لدى الأطفال الذين يعيشون ويعملون في بيئات داعمة يُنمذج فيها الكبار السلوكيات المُساعدة والتعاونية، وهي من سمات الأطفال الذين لديهم مُستوى مُرتفع من التقدير والضبط الذاتي والفهم الانفعالي، ومن المُمكن أن يتبنى المُعلمون السلوكيات الاجتماعية في مُجتمع الغُرف الصفية.

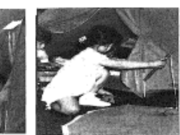
تبني السلوك الاجتماعي Fostering Prosocial Behavior:

حين يُشاهد الأطفال نماذج يُقدمها البالغون للسلوك الاجتماعي ويشعرون بالقبول من المجموعة، فهم لا يُطورون بذلك سلوكيات مسئولة ومُساعدة وتعاونية فحسب، ولكنهم يتعلمون احترام أنفسهم من خلال إنجازاتهم (Charney,2002;Marion,2007; Papalia et al., 2007)، وفي البيئات التعلمية المُبدعة هنالك احترام متبادل بين المُعلمين والأطفال.

تخيل السيناريو التالي الذي حدث في صف مُعلمة أطفال الأربعة أعوام باين، فبعد بضعة أيام من اللعب في مركز التخييم، قدمت المُعلمة باين فكرة صيد السمك، وأضافت خيمة، وبُحيرة من الورق الأزرق، وشواية صغيرة مليئة بالورق الأسود والبُرتقالي للجعد بداخلها لتُمثل نار الفحم الوهاجة، وأعدت لوازم الصيد بما في ذلك تراخيص الصيد، وبعض أقطاب الصيد المغناطيسية، والدلو، وبعض أشكال السمك الورقية الموضوع في طرفها مشابك ورق معدنية، وحرصت المُعلمة على استثارة اهتمام الأطفال لهذه الفكرة بالحديث عن مُلاحظتها لوجود أشخاص يصطادون في مكان قريب، مما عكس أن البركة قد تحتوي على السمك، حاول تحديد أمثلة السلوك الاجتماعي لدى أطفال الأربع سنوات الموجودة في النص الحواري التالي، (مثال: سلوكيات التعاون، والمُساعدة، والمُشاركة، والاحترام)، ما هو الدور الذي قام به المُعلم في تشجيع تلك السلوك؟ أنظر إلى الصور اللاحقة لتحقيق تفهم أفضل لتفاعلات الأطفال (كاتي، وستيفين، وميلاني، وهارود والاستمتاع بالصيد من البركة).

كاتي: (في البركة) لقد اصطدتُ سمكة، واحدة، إثنتين، ثلاث.....

ستيفين: أُريد سمكة، تلك السمكة (وأشار إلى السمكة الكبيرة) لقد اصطدت سمكة لنفسي، أنظر ما أكبرها!!









هارولد: ها هي السمكة.

كاتي: التقطها (قالت لهارولد). ضعها هنا (وأشارت إلى الدلو) لقد اصطدتها لك.

ستيفين: (يُقطع السمكة ويأكل) هذه جيدة، أريد المزيد منها.

كاتي: لقد نفذ السمك كُله (اصطاد جميعهم كافة السمك الموجود).

ستيفين: لابد أن نُعيد بعض السمك إلى البركة.

هارولد: ولابد أن نُعيد اصطياده مرة أُخرى(وضعوا السمك مرة أخرى في البركة، اصطادت كاتي سمكة وأعادتها مرة أخرى إلى الماء).

ستيفين: لا تُلقيها مرة أُخرى في البركة!.

هارولد: لابد أن نُعيدها مرة أخرى بعد أن نلتقطها (مرت المُعلمة بأين قُرب الركن وأضافت بعض الأفكار حول صُعوبة فك الخطّاف من السمكة، وتنظيف السمك قبل طهيه وتناوله، وإعادة رمي الأسماك الصغيرة جدا إلى البركة).

كاتي: أنا الأمّ، وسأطهو كل شيء.

ميلاني: لا أنا الأم، أريد أن أقوم أنا بالطهي.

كاتي: كلا، يُمكنك أن تكوني الجدة وتُساعديني في الطبخ، لا يُمكن أن يكون لدينا أكثر من أم.

ميلاني: حسنا (ذهبت مع كاتي إلى الشواية وبدأتا بطهي السمك).

كاتي: (للسمكة) أنت! لا تحترقي! هل انتهيتِ؟ أحتاجُ إلى شوكة وكوب.

ميلاني: سأُحضر واحدة (عادت ومعها عصا طويلة) لقد قُمنا بتقليب السمكة بالشوكة، أعتقد بأنني حرقت إصبعي، آخ! آخ! (تنفخ على أصبعها).

كاتي: تعالي هُنا يا جدة، يُمكنني أن أضع ضمادة عليها، وستجعلك تشعرين بأنك أفضل (تتظاهر بإخراج بعض الضمادات وتضمد أصبعها).

ستيفين: أريد السمكة الوردية، طعمها أفضل.

هارولد: خُذ الوردية وأنا سآخذ الكبيرة.

ستيفين: هل أستطيع أن آخذ الوردية؟

هارولد: سأعطيك واحدة أُخرى، يُمكنك أن تأخذ اثنتين وأنا سآخذ اثنين.

ستيفين: حسنا، جدتي، أين السمك؟ هل أنهيتما طهيه؟

ميلاني: لا، لقد احترق، لا بد أن أنظف الشواية الآن لأن السمك احترق عليها (تأخُذ قطعة أسفنجية وتتظاهر بمسح الشواية).

كاتي: طعام العشاء اليوم هو سمك، ومعكرونة، وعصير.

ستيفين: (بدأ بإعداد مائدة العشاء، ثم عاد للصيد مع ميلاني، ووضعوا السمك في الأواني للعشاء)

قد يبدو السيناريو السابق غير هام بالنسبة للمبتدئين، ولكنه غني بالأمثلة المُتعلقة بالسلوك الاجتماعي والفكر الإبداعي، إذ لا يستند هؤلاء الأطفال في أدائهم على خبراتهم فحسب، وإنما يحللون المُشكلات من خلال إظهار وممارسة المهارات الاجتماعية واستخدام الخيال في الاندماج بالتفاعلات اللطيفة والعمل كأعضاء في المجموعات التعاونية، ومن منظور تجريبي فلقد شارك الأطفال في الحوادث الشائعة وساعدوا في إعداد وطهي وتناول الطعام مع أصدقائهم وأُسرهم، واستخدموا خيالهم في حل المُشكلات(كيفية طهي السمك في الشواية، وما فعلوه حين نفذ السمك من البُحيرة، وممارسة المهارات الاجتماعية في التفاوض حول من يقوم بدور الأم حين أبدت كل من كاتي وميلاني رغبتهما في أداء الدور، والاندماج في التفاعل الخيالي اللطيف حين اصطادوا السمك وأعادوا رميه في البُحيرة، وتحمل الأطفال خلال هذه الحادثة التي استغرقت 45 دقيقة مسئولية صياغة المحتوى وتحديد الأدوار وتسلسل الأحداث)، وبعد أن بدأ اللعب تدخلت المُعلمة بلين بالتعليق على الصيد والتنظيف وطهي السمك.

باستخدام مُحتوى اللعب الإجرائي وتوجيه نمو الإبداع الوارد في الشكل 3.1 حدد الحوادث التي دعمت سلوك الأطفال الاجتماعي، ودور المُعلمة باين في ذلك السيناريو.

على الرغم من أهمية تشجيع السلوكيات الإيجابية لدى الأطفال، لابد أن يُهيئ المُعلمون الأطفال أيضا للتفكير بالصراعات التي حتما ما تظهر وتحملها. وتُحدد أنماط تفاعل المُعلمين مع الأطفال في أوضاع النزاعات بشكل واسع كيفية النظر إلى حل المُشكلات والتفكير في الحلول الخيالية، وكلاهما خصائص ضرورية للفكر الإبداعي (Edwards,2006; Marion,2007; Wheeler,2004; Woolfolk,2007).

فهم نزاعات الأطفال UNDERSTANDING CHILDREN'S CONFLICTS:

في صف البداية المُفضلى الخاص بالمُعلمة بالويا، تشاركت جوانيتا مع إيريك في طاولة معجونة اللعب، وخلال بضع دقائق قامت بتنفيذ شكل سميك وكبير، ودار بينهما الحوار الآتي:

جوانيتا: أنظر إلى هذا الشيء الكبير! (أشارت إلى شكل طويل يُشبه الأفعى).

إيريك: يا إلهي! إنّه كبير!

جوانيتا: أريد أن أجعله أكبر (تناولته ونفذت أمام إيريك بصمة بأصابعها في أسفله) أنظر للخلف إيريك؟

إيريك: واو!(قام إيريك بتحريك الشكل الذي نفذته من معجونة اللعب، وقامت جوانيتا بصُنع قطع بسكويت باستخدام الكوب).

إيريك: أنت! أحتاج إلى الكوب!

جوانيتا: لا!

إيريك: (وبصوت أعلى ونبرة غاضبة) أريد هذا الكوب! أريده، أريده، أريد أن أصنع كرات وأقوم بوضع الكرات بداخل الكوب، لذا، أعطني إياه، أعطني إياه، معلمتي! جوانيتا لا تُريد أن تُعطيني الكوب.

النزاع على الألعاب هو السبب الرئيس للصراع بين الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، أما النزاع على المصادر (كالتجهيزات المدرسة والأدوات) فهو السبب الرئيس الذي يُسيطر على الصراع بين أطفال المرحلة الأساسية، وبدون شك، لابد أن لا يتم إغفال تلك النزاعات من قبل كل من المعلم والأطفال. ما الذي يتسبب في الصراع؟ ما هي نتائج أنماط الصراع على تطور الفكر والتعبير الإبداعي؟ وما هي بعض التوجيهات لحل النزاعات؟

أسباب النزاع Causes of Conflict:

إن نزاعات الأطفال هي جُزء طبيعي من حياتهم، ويحدث النزاع حين يقوم شخص ما بتوجيه فعل مُحدد نحو أشياء شخص آخر، وقد تكون الأسباب الكامنة للنزاع مقصودة أو غير مقصودة، ويقض

النظر عن السبب، فالنزاع هو أداة قوية لنمو الإبداع، إذ أن الأطفال لابد أن يتفاوضوا على الأفكار والأفعال التي تقود إلى بعض المُخرجات (Kohn,1996; Wheeler,2004; Woolfolk,2007).

تميل النزاعات إلى إتباع سلسلة تطورية، وغالبا ما تظهر لدى الدارجين في صورة نزاع على المُمتلكات أو الألعاب لأن مُشاركة الألعاب والأدوات هي جُزء ضروري لعمل المجموعة داخل الغرف الصفية. ويبقى نزاع الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة مرتكزا على أدوات اللعب إلا أنه يتضمن مُفاوضة قوانين اللعب، والمكان، ويتناسب مع احتياجات اللعب المُستمر من حيث النوع الاجتماعي (الجنس) والحجم والملمس (Isenberg&Rainos,1992)، ولا يتفق الأطفال في الصفوف الأربعة الأولى مع أقرانهم من حيث قوانين اللعب والمُبادرة بالتفاعل، والمُحافظة على العلاقات جنبا إلى جنب مع المصادر والتفضيلات، ويميلون إلى المرونة في التفكير بالقواعد، وغالبا ما تتلخص النتائج بأن يجدوا أنفسهم مندمجين في الصراع عليها.

يميل غالبية المعلمين إلى وقف النزاعات فور ظهورها مهما كان الثمن أو يُحاولون تجنب حدوثها، ويبقى للنزاع وجه إيجابي، إذ أنه يوفر للأطفال فرصا للتواصل مع أفكارهم ومشاعرهم في الأوضاع الاجتماعية المُختلفة، وتساعد حلول نزاعات الأطفال الناجحة على تطوير مهاراتهم في المواقف اللازمة لحياة المجموعة ويتم تحديد طرق الآخرين في التفكير حين تنعكس على طرقهم في الوصول إلى حلول عملية، ويُمكنك أن تُوجه النزاع كمعلم بهدف زيادة أفكار الأطفال وتعبيراتهم الإبداعية.

أنماط النزاع Types of Conflicts:

اليوم، يمضي المُعلمون وقتا كبيرا في مُساعدة الأطفال على التعلم بطرق غير عنيفة بهدف حل المشكلات بينما يقضون أوقاتهم في ابتكار طرق أخرى للتعلم، وسواء تشاحن الأطفال على اللعب أو عند مُناداة أسمائهم، يبقى النزاع حقيقة حياتية.

إن مستوى راحتك نحو النزاع من حيث سرعة نظرك للحلول مثلا، ومستوى حساسيتك للمشاعر الجارحة، ومدى اختيارك لتجاهل المُشكلات أملا منك في زوالها، ومستوى استعدادك لإيجاد حلول مقبولة من كافة الأطراف، جميعها أمور تُؤثر إلى حد كبير في كيفية تعاملك مع النزاعات ونمذجتك لحلولها داخل الغرفة الصفية، ويعرض الجدول 3.2 بعض أنماط النزاع النموذجية التي يُظهرها الأطفال ووصفا لتلك النزاعات وبعض الإستراتيجيات المُقترحة للغايات الوقائية والتدخلية الخاصة.

الجدول 3.2 ما يُمكن أن يقوم به المُعلمون في نزاعات الأطفال المُحددة

النزاع	الوصف	الإستراتيجيات المُلائمة
نزاعات ضبط النفس	تحدث حين يتجادل الأطفال حول ملكية أداة أو لعبة مُحددة	• عدم تشجيع إحضار الأدوات من المنزل إلى المدرسة خصوصاً تلك الأدوات التي لا تتطلب تشارك الأطفال فيها أو يُفرضُ عليهم عدم التشارك فيها. • توجيه الأطفال إلى التشارك في الأدوات أو الألعاب. • إعادة توجيه السلوك باقتراح أدوات أو طرق بديلة لاستخدام تلك الأدوات. • تجاهل النزاع.
نزاعات مُقاومة القوة	تحدث حين يرغب الأطفال في أن يكونوا الأوائل أو يُرغمون الأطفال الآخرين على أداء شيء "بطرقهم الخاصة".	• اقتراح طرق مختلفة لعب نفس الدور أو استخدام نفس الأدوات لأهداف مُختلفة. • طمأنة الأطفال بأنهم سيأخذون دورا. • المُحافظة على مسار أخذ الدور للتأكيد على حق كل طفل في أخذ الدور.
نزاعات الدخول إلى المجموعة	تحدث عند مُحاولة الأطفال المُشاركة في أنشطة المجموعات الأخرى باستمرار.	• استخدام دور "لا تستطيع أن تقول/ لا تستطيع أن تلعب" للتواصل مع المشكلات الداخلية والخارجية. • الوضوح بأنه يُتوقع من جميع الأطفال أن يكونوا مُتعاونين مع بعضهم بعضاً. • نمذجة طُرق الدخول في المجموعات مع الأطفال المُشاركين مسبقا في الأنشطة.
نزاعات اللعب العنيف	تحدث حين يتصاعد اللعب العنيف والشديد بكثافة ويشتمل النزاع ويزيد الإحباط.	• وضع حدود معقولة في اللعب. • تفريق الجماعة مُؤقتا وإعادة توزيع الأطفال في أنشطة مُختلفة. • تأسيس صف رعاية يُظهر فيه البالغون والأطفال التعاون والكرم والاحترام لبعضهم بعضاً. • تضمين حوارات حول ما يعنيه الاحترام والتعاون والكرم وكيفية إظهار الأطفال لتلك السلوكيات داخل الغرفة الصفية.
نزاعات الأقران والكبار	تحدث حين يكون لدى الأطفال اختلافات حول القوانين والألعاب والأنشطة المُفضلة، أو البدء أو الاستمرار في التفاعل.	• توفير فرص لتقبل الأقران. • تقديم فرص المشاركة في المسابقات التي تحكمها قواعد. • نمذجة طرق بنائية في التواصل مع الصراع والمُشكلات.

مُلاحظة: المعلومات من (Jalongo&Isenberg,2008), (Marion,2007), and (wheeler,2004)

نصائح لتعليم الأطفال كيفية حل النزاعات Tips for Teaching Children How to Resolve conflicts:

ستساعدك الأساليب التالية في تعليم الأطفال كيفية حل النزاعات سلميا وبطرق تُثري قدراتهم على حل المشكلات، وتُشجعهم على الأخذ بآراء الأشخاص الآخرين وتُطور مهاراتهم الاجتماعية (Charney,2002;Marion,2007;Wheeler,2004). وحين يتم توجيه الأسر لاستخدام هذه الأساليب يستقبل الأطفال نفس الرسائل في المدرسة والمنزل معا.

1. تشجيع الأطفال على الوصول إلى حلول للنزاعات بأنفسهم أينما كان ذلك مُمكنا قبل التدخل. فالمُعلمون الذين يُنشئون الأطفال على الاستجابة لاحتياجات الآخرين لابد أن يُوفروا فرصا تُوجه الأطفال نحو العناية بالآخرين ومُساعدتهم. ربما تحتاج إلى أن تُذكر أطفال المرحلة الأساسية كي" يستمعوا إلى الاقتراحات الصفية المُتعلقة بما يُمكن عمله عند الانتزاع من شيء ما" أو أن تُذكر الأطفال الأصغر سنا بأن " يُفكروا في المُشكلات ويعودوا إليها لبضعة دقائق". وفي أوضاع النزاع من المُناسب التركيز على ما يمكن عمله بدلا من كشف أسباب النزاع المُعقدة. اطرح على الأطفال بعض الأسئلة مثل" ماذا تعتقد أنّه من المُناسب عمله بخصوص هذه المُشكلة؟" أو "ما هي اقتراحاتك حول كيفية أدائنا لهذا العمل؟" وسيساعد ذلك الأطفال على استئناف أنشطتهم، وهو ما يُعد مُعززا بحد ذاته بالنسبة لهم. وفي نهاية المطاف، يتعلم الأطفال بأن تقديم بعض التنازلات يُحافظ على استمرارية أنشطتهم بدلا من أن يقودهم إلى إيقافها فجأة. إن المعلمين الذين يُدرسون مهارات حل النزاعات التعاونية غالبا ما يُشجعوا الأطفال على الفهم الاجتماعي.

2. تدريس مهارات اجتماعية محددة للأطفال العنيفين أو ذوي الشعبية المُنخفضة أو أولئك الأطفال الذين يتجاهلهم أقرانهم: غالبا ما يُعاني بعض الأطفال من الرفض من قبل أقرانهم بسبب ضعف مهارات الدخول إلى مجموعات اللعب المستمر لديهم، واعتمادهم المُفرط على البالغين في حل مُشكلاتهم أو في التحكم بأنشطتهم. فكر في صف الروضة الذي تم توزيع الأطفال فيه إلى مجموعات صغيرة لإعادة تمثيل نص "الخراف الثلاثة" ، حيث تحكمت دانا بشكل كامل بالنشاط، ووجهت كافة الأطفال ووبختهم عندما خرجوا عن النص المُخطط له. وحين أوشكت المجموعة على البدء، تحدث طفل خجول اسمه رولاندو استثنته دانا بشكل تام قائلا بهدوء لمُعلمته " ولكني توقعت بأن أكون الراوي". لقد كانت دانا بحاجة ماسة للتوجيه، فلقد احتاجت إلى أنّ تُوجّه كي تنجح في إدارة المجموعة دون أن تكون مُتسلطة واحتاج رولاندو إلى حماية حقه أيضا. وإنّ تجاهل البالغون الموجودون في صف الروضة نزاع الأقران هذا، لن تتعزز أيا من مهارات الأطفال الاجتماعية.

3. تنظيم اجتماعات المجموعة لمناقشة كيفية التعامل مع النزاعات: إن اجتماعات المجموعة هي طريقة قوية لإكساب الأطفال المهارات اللازمة لإدارة الصراعات بطرق إيجابية، لأن البيئة تكون هادئة ولا ينحصر الأطفال فيها بفورية النزاعات.

إن توضيح الأطفال لنزاعاتهم الخاصة ولعب الدور والاستمالة بالدمى واستخدام أدب الأطفال الذي يتواصل مع حلول النزاعات أمور توفر فرصا غنية للعديد من النزاعات والتباحثُ بطرق حلها وتعميم خيارات الحلول المُتعلقة بها على المواقف النزاعية، ويمكن أن يصف الأطفال الصغار بشكل عام المشكلة ويُقدموا المعلومات عنها وعن آرائهم الخاصة بها ويتقبلون أكثر من حل واحد للمشكلة، فيما يتمكن الأطفال الأكبر سنا من تطوير أكثر من حل المُشكلة ومن استكشاف وجهات النظر المُختلفة ومن توقع الإيجابيات والسلبيات لمُختلف المُخرجات (Charney,2002).

تُوفر نزاعات الأطفال فرصا هامة لتشجيع الفكر والتعبير الإبداعي مع الأقران والكبار، وتُعدُّ جميع الغرف الصفية مُناسبة لتشجيع التفكير الإبداعي لدى الأطفال



من المُمكن مُساعدة الأطفال على حل النزاعات بطرق تُثري تعبيرهم الإبداعي

تدريس استراتيجيات تشجيع الفكر والتعبير الإبداعي Teaching Strategies For Fostering Creative Thought And Expression:

إن الهدف الرئيس لأي منهاج هو تمكين جميع الأطفال من أن يكون تفكيرهم تشعيبيا، ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم ثلاث استراتيجيات تدريسية هي التعلم المبني على المُشكلات والذي يتضمن التحقيق ومجموعات التعلم المبني على المُشكلات (Johnson, Johnson & Holubek,1998; Tegano, Sawyers& Moran, 1989; Woolfolk,2007) بالإضافة إلى اللعب الاستقصائي (Wassermann,2000)، وعمل المشاريع (Katz& Chard,2000).

التحقيق ومجموعات التعلم المبني على المُشكلات Inquiry and Problem - Based Learning Groups:

يتضمن كلا من التحقيق ومجموعات التعلم المبني على المُشكلات مفهوما رئيساً أو فكرة كبيرة فيشتركان بذلك في الهدف أو الاهتمام، إلا أنهما يطرحان آراء مُختلفة وتبادلا نشطا للأفكار، ويعمل

الأطفال من خلال هذه المجموعات مع الكبار بهدف حل الأسئلة الضرورية عبر التفاعل الإيجابي وتحمل المسئولية الفردية تجاه المجموعة، ويُعَرِّضُ هذا النوع من تعاون المجموعة الأطفال إلى وجهات نظر مُختلفة، ويُطور قدراتهم على الأخذ بالآراء المُختلفة، كما ويُطور مهارات التفاعل الاجتماعي لديهم.

إن بمقدور جميع الأطفال الاستفسار عن المُشكلات وحلها، ويتواصل الأطفال بأسئلة "لماذا؟" ليعكسوا دافعيتهم للاستفسار وتعجبهم المُفعم بالحياة. ويُمكن أن يساعد المعلمون الأطفال كي يصبحوا مُستفسرين أكثر مهارة باستخدام " الأفكار الكبيرة" كجزء من روتين الغرفة الصفية اليومي وكطريقة لتعلم موضوعاتها.

يتمكن الأطفال الذين يطورون قدراتهم التحققية من رسم استنتاجات مبنية على الدلائل والأحكام حتى لو كانت الأدلة التي تدعم تلك الاستنتاجات موضوعة من قبل الآخرين (Parker,2009; Woolfolk,2007).

يحل الأطفال مُشكلاتهم بانتظام من خلال اللعب التعاوني والتفاعل اليومي حين يُفكرون في كيفية صنع جسر من مُكعبين، أو وضع طفلين على أرجوحة واحدة، أو التشارك في رسم جدارية، وعلى أية حال لا يقود حل جميع المُشكلات إلى التعاون أو إلى التحقيق الذي يستند على التواصل الجيد والعلاقات الإيجابية في العمل من خلال القضايا. يتطور التحقيق والتعلم المبني على المُشكلات حين تكون هنالك مُشكلات جيدة تتطلب الحل، ويصف الشكل 3.2 خصائص المُشكلات الجيدة.

تشجيع التحقيق والتعلم المبني على المُشكلات Fostering Inquiry and Problem Based Learning:

استخدم المبادئ التوجيهية التالية لتشجيع التحقيق والتعلم المبني على المُشكلات الذي من شأنه أن يُسهم في تطور السلوك والفكر الإبداعي لدى الأطفال.

1. التخطيط للأنشطة باستخدام أهداف مألوفة: بينما تقوم مجموعة من أطفال الروضة ببناء نموذج لحافلة المدرسة تمهيدا لأداء أُغنية "عجلات الحافلة"، وقبل أن يُبادروا بذلك شجّعهم معلمهم على مُناقشة أفكارهم بهدف الاتفاق على طريقة بناء الحافلة وتحديد ما ينبغي وضعه فيها (مثل، عجل المقود، والمقاعد، والسائق والباب، والبوق، والدرج)، مما ساعد العديد من الأطفال على أن يشعروا بمخاوف أقل عند اختبار أفكارهم، ومما ساعدهم أيضا على البدء بتنفيذ أهداف أصبحت بالنسبة لهم مألوفة بشكل يُشجع تعلمهم المبني على التعاون في حل المُشكلات.

2. استكشاف تفكير الأطفال: كجزء من وحدة المسئولية البيئية، قامت مُعلمة الصف الثالث بدعوة الأطفال لجمع الأدوات النظيفة التي من المُمكن إعادة تدويرها، وشجعتهم على استخدامها بالطريقة التي يُريدونها، ولم يستجب الكثير من الأطفال إلى طلبها، لذا قررت لاحقا أن تُنفذ نفس النشاط

باستخدام المجموعات الصغيرة حيث حرصت على طرح الأسئلة التوجيهية والأسئلة مفتوحة النهايات التي ترتكز على تفكير الأطفال في خصائص مُحددة، ثم يسرت لهم التفكير باستخدامات مُختلفة للأدوات المُعاد تدويرها، لقد عرفت هذه المُعلمة كيف تستفيد من حس الدهشة والفضول لدى الأطفال، إذ أن غالبية الأطفال يستجيبون بتلك الطُرق إلى هذه الأنشطة لأنها تُمكنهم من البناء على أفكار بعضهم بعضاً بالإضافة إلى أنها تُمكنهم من اقتراح أفكارهم الخاصة.

3. تزويد الأطفال بأدوار ومسئوليات مُحددة: بهدف تشجيع مهارات إدارة الصراع وصُنع القرار والمهارات الاجتماعية الضرورية، ويحتاج الأطفال إلى المُشاركة بانتظام في مجموعات اللعب التعاوني من خلال تصميم وتوزيع الأدوار على أفراد المجموعة كدور القائد والمقرر والمُستفسر والمُسجل، ويُجرب الأطفال أدوار المجموعة المُختلفة.

تُشجع المُشاركة في مجموعات التعلم التعاوني الأطفال مُتعلمي اللغة الثانية على التفاعل المُباشر وجهاً لوجه مع أفراد المجموعة، كما تُثري علاقاتهم بالمجموعة وتزيدُ من مستوى التقدير الذاتي لديهم وتُطور قدراتهم على التواصل بكلتا اللغتين.

يُشارك كافة الأطفال في التحقيق والتعلم المبني على المُشكلات بنشاط من خلال اللعب التلقائي العفوي، والأنشطة المُخططة مفتوحة النهايات، أو الأنشطة المُخططة مُحددة المحتوى كالبحوث العلمية، ويكتشف الأطفال إمكانات جديدة معاً من خلال المشاركة وتبادل المعلومات ويُعززون تفكيرهم الإبداعي.

الشكل 3.2 خصائص المُشكلات الجيدة

- ترتبط بالأطفال وممتعة لهم.
- تتضمن أدوات حقيقة أو مُثيرة و/ أو أشخاصا.
- تتطلب من الطفل تعديل وتحريك وإعادة تشكيل الأدوات.
- تستثير ما أمكن من الحلول.
- يُمكن حلها من قبل الطفل، ورغم ذلك تتضمن تحديات مُمتعة.
- تُمكّن الطفل من الثقة بقدراته الخاصة في حل المُشكلات.
- تُشجع الأطفال على مُشاركة وجهات النظر المُختلفة.
- تحدث بشكل عفوي أثناء لعب الأطفال.
- تحدث في الأنشطة المُخططة، ومُحددة المُحتوى، ومفتوحة النهايات.

مُلاحظة: المعلومات مبنية على (Bredekamp& Copple,1997), (Tolge&Carone,1988), (Wassermann,2000), and (Woolfolk,2007)

اللعب الاستقصائي Investigative Play:

طلبة المرحلة الأولى في صف المُعلم يوون يستكشفون أثر الصيغ (المُعادلات) المُختلفة على الفقاعات الصابونية، وتختبر مجموعتان من الأطفال حلولا مُختلفة باستخدام صيغات الماء، والمُنظفات السائلة، والنشاء السائل، والغليسرين، ويستخدمون أيضا أدوات أخرى كالمصاصات (الشلمونات) والأغطية ومضارب التنس البلاستيكية والأنابيب البلاستيكية المُعلقة على الأقماع، والحلقات البلاستيكية الموجودة في الحزم السداسية لعلب المشروبات الغازية، بهدف إنتاج فقاعات مُختلفة الأحجام، وقدم السيد يون لهم بطاقات أنشطة تتضمن التوجيهات التالية:

- أحضر ما أمكن من الأشياء ذات العلاقة بالفقاعات.
- ماذا الذي تلاحظه بالنسبة للصيغ والألوان المُختلفة؟
- ما هي الطرق التي أنتجت الفقاعات الأقوى والأكبر؟
- ما هي الأدوات التي يمكن استخدامها في إنتاج عدد كاف كبير من الفقاعات الصغيرة؟ والفقاعات الكبيرة؟
- تحدث عما لاحظته.

قامت إحدى مجموعات الأطفال بإضافة الجليسرين لتُشاهد ما إذا كان بمقدورها إنتاج فقاعات أقوى، فبدأوا بملعقة واحدة صغيرة ثم زادوها إلى اثنتين فثلاثة فأربعة وأخيرا خمسة، وجربت مجموعة أخرى طرقا مختلفة لإنتاج فقاعات مُختلفة الأحجام، وفي كلتا المجموعتين اشترك كافة الأطفال في المهام، سواء كان بالاستقصاء أو بالمُلاحظة، وتصرف السيد يون كمُيسر وشجع ودعم استقصاء الأطفال بتعليقات مثل "ألاحظ بأنكم بدأتم للتو بتجريب لون جديد من الفقاعات". لقد صور هذا النشاط إستراتيجية أخرى لتشجيع الفكر الإبداعي، من خلال نموذج ثلاثي الخطوات في تنظيم التعليمات التي تتحدى التفكير التشعبي لدى الأطفال والذي يدعى بـ (لعبة إعادة استخلاص المعلومات) (Wassermann,2000)، بحيث تُفسر كل خطوة ما يليها.

اللعب

يستقصي الأطفال خلال اللعب ويستكشفون الأدوات في صُنع التنبؤات وملاحظة وتصنيف المعلومات، وصنع قرارات تعاونية وفردية على حد سواء، ويبني اللعب الاستقصائي مفاهيم الأطفال حول الأدوات والأفكار ويُمكّنهم من اختبار مفاهيم المنهاج المفتاحية مثل" النباتات أشياء حية" و "الأعمال التي يقوم بها مُختلف الناس تتطلب قدرات خاصة ومواهب"، وفي اللعب يضع المعلمون المرحلة ويتحدُّون تعلم الأطفال للوصول إليها، بينما يتحكم الأطفال بتعلمهم الشخصي، حيث أشار ويزرمان بأن المعلمين يستخدمون نموذج "أشعر بالابتهاج والنشاط والشجاعة" (Wassermann,2000,p.28)، وجرب طلبة الصف الأول في صف المعلم يوون اختيار الفرضيات المُتعلقة بـ" أفضل" صيغة (مُعادلة) فقاعات صابونية، فاكتسبوا من خلالها مفاهيم اللزوجة والضغط والسرعة والألوان والضوء والتي تُعد مفاهيم أساسية في الفيزياء.

استخلاص المعلومات

في الخطوة الثانية، يُصبح استخلاص المعلومات الأساس الشائع لاستجابات الأطفال، سواء كان ذلك خلال مُناقشات المجموعات الكبيرة أو الصغيرة التي تتبع أسلوب اللعب الاستطلاعي، لقد طرح المُعلم بوون على الأطفال بعض الأسئلة تُشجعهم على عكس خبراتهم مثل: "ماذا لاحظت بخصوص الفقاعات؟ وكيف عملت ذلك؟" فالأسئلة الجيدة تستثير تفكير الأطفال بحرص وتعكس فهمهم على الآخرين، كما أن المهارات اليدوية وإطّلاع المُعلم من العوامل التي تُحفز خبرات اللعب الاستطلاعي لدى الأطفال كمفكرين، وتستدعي أفكارهم وتبني التقدير الذاتي لديهم، وتُقدم أساسا للعب المُستقبلي برؤى جديدة حول نفس المفاهيم (Wassermann,2000).



يرغب جميع الأطفال بأن يكونوا مُتعلمين مؤهلين

الإعادة

تحدث الإعادة بعد استخلاص المعلومات، وتتضمن بعض أنماط الإعادة نفس الأدوات فيما قد تتضمن أنماط أخرى أدوات جديدة للمُضي قُدما في تحقيق المُتطلبات، وقد يطلب المعلم من الأطفال تحديد أفضل الطرق لنقل فقاعة من شخص إلى آخر دون أن تنفجر أو يطلب منهم تقديم طرق جديدة للنفخ بهدف صُنع الفقاعات، وتُقدم الإعادة فرصة إضافية لمُمارسة المهارة أو المفهوم ولمُضاعفة النتائج وتحقيقها، وكنتيجة لذلك تبني الإعادة فهم الأطفال للمفاهيم تدريجيا، وتزيد أفكار الأطفال الإبداعية حين يتمكنون من التحقيق في الأدوات والأفكار والأحداث، ويُشجع التحقيق

الأطفال على طرح الأسئلة واستكشاف الأفكار وينعكس على تفكيرهم لُيصبح التعلم قويا وذا معنى. كما يُمكن الأطفال من المشاركة بأنماط تعلمهم الخاصة والبدء باستخدام طرقهم الخاصة في التفكير من خلال الانعكاسات واستخلاص المعلومات، وتُعتبر لعبة إعادة استخلاص المعلومات إستراتيجية هامة في المشاريع الصفية بعيدة المدى.

عمل المشروع

الإستراتيجية الثالثة لتقوية الفكر الإبداعي هي عمل المشروع، ووفقا لكاتز وتشارد (Katz & Chard, 2000) وأليسون (Allison, 2004)، فإن المشروع هو دراسة مُرتكزة على شيء يستحق التعلم عنه ويتمُّ تنفيذه من قبل طفل واحد أو أكثر طالما أن هنالك اهتمام به من قبلهم، وتُوفر المشاريع للأطفال فرصا لتطبيق المهارات، ولاختيار موضوعات لدراستها وللتحقيق في الأسئلة ذات المعنى بالنسبة لهم شخصيا، ولإعادة النظر في النظريات، وتدعم هذه الخصائص الثلاث، قدرات الطفل على التفكير الإبداعي.

اذهب إلى موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab



واختـر عنوان "المنهاج Curriculum"، وتحت الأنشطة والتطبيقات activities& applications يُمكنك أن تُشاهد فيديو"عنونة الذكاءات المتعددة في المشروع Addressing Multiple Intelligences in a Project" وتُجيب على الأسئلة المطروحة فيه.

المشاريع هي إستراتيجية تدريس هامة لأنها تُحفز تعلم الأطفال، وتتطلب التعاون وتوفر مدى واسع من المهارات، ويُمكن أن تكون المشاريع بعيدة المدى أو قصيرة المدى وفقا لما يرغب الأطفال به، وفي الوصف التالي لأنشطة المشاريع ذات العلاقة بالبناء، فكر في الإمكانيات التي يمكن أن يُشارك الأطفال من خلالها بالتعلم (Hartman&Eckerty,1995; Hyson,2008).

وقف جميع الأطفال عند الشباك ليُشاهدوا عُمال وأدوات البناء، وكانت لديهم العديد من الأسئلة مثل: "لماذا حفروا حفرة كبيرة في البداية؟" "ما الذي حدث بعد ذلك؟" "كيف عرفوا ما ينبغي عليهم القيام به؟" وكاستجابة لأسئلتهم واهتماماتهم وقناعة مُعلمتهم بمدى أهمية تأهيل هؤلاء الأطفال لمُتابعة أنشطة المشاريع المُستمرة، طورت السيدة هارتمان مشروعا بنائيا قاد إلى السيناريو التالي:

استعانت السيدة هارتمان بمجموعة من الكُتب المُصورة التي تستعرض مبادئ بنائية أساسية تتضمن كتاب بناء المنزل لبيرون بارتون (Barton, 1981)، وكتاب الأداة لجيل جيبسون (Gibbons,1982)، وأطلعت طلبة الصف على مُخطط حقيقي، وسارت معهم في جولة ميدانية كي تُطلعهم على مُختلف أنماط البناء، وليُقابلوا معا المُهندسين المعماريين، وأحضرت السيدة هارتمان أيضا بطاقات مصورة لمبان مشهورة وكُتب فائقة التوضيح من المكتبة، واتضح لها بأن أحد المُعلمين بنى منزلا في السنة السابقة واحتفظ بمجموعة من الصور الفوتوغرافية التي تُوثق كل مرحلة من مراحل البناء.

في السيناريو السابق بادرت السيدة هارتمان بتنفيذ مشروع البناء كاستجابة لاهتمام وتساؤلات الأطفال، وبدأت بالمُناقشات الصفية حول ما يعرفه الأطفال عن البناء وما كانوا مُستمتعين بمعرفته، ومن خلال بحثهم في الكُتب واختبارهم للبطاقات المُصورة والأدوات الحقيقية مثل المُخططات، والجولات المُيدانية طور الأطفال وجهات نظرهم البنائية الخاصة لبناء "بيت صلي" من المُكعبات والصناديق، وأثناء تنفيذهم للمشروع استخدموا مهاراتهم العلمية والحسابية (قياس القراءات لغرف المنزل)، والمهارات اللغوية (وضع قائمة بالأدوات اللازمة لبناء المنزل)، ومهارات الدراسات الاجتماعية (استكشاف الأدوار المُترابطة للمهندس المعماري، والإنشائي، وعُمال البناء)، لقد طوروا أيضا مفاهيم أكثر وضوحا لتعقيدات بناء المنزل.

إن عمل المشروع يسلط الضوء على الفكر والتعبير الإبداعي من خلال ما يلي:

- دعم استقلالية الأطفال، والتفكير الإبداعي والمُشاركة في مُختلف المُستويات.
- تقديم تحديات معرفية مُتشعبة تُمكّن الأطفال من المرور بخبرات النجاح.
- استخدام المهارات الأكاديمية بمحتويات ذات عُلاقة تزيد من دافعية الأطفال.
- تشجيع التعاون لتأكيد إتمام المشاريع بنجاح.
- تقديم فرص لزيادة المعرفة والفهم والتفسير (Allison,2004; Katz Chard,2000).

لمُشاهدة مثال على مشروع يُوحد الذكاءات المُتعددة في التعلم من خلال الشعر، والفنون، والعلوم، والرياضيات، والتعبير، شاهد فيديو "عنونة الذكاءات المتعددة في المشروع Addressing Multiple Intelligences in a Project" على الشبكة الإلكترونية في موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab.

اذهب إلى موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab



واختر عنوان "الرياضيات، والعلوم، والتكنولوجيا Math, Science, and Technology"، وأنشطة الأنشطة والتطبيقات activities& applications يُمكنك أن تُشاهد فيديو العلوم وصورة البحر العميق Deep Sea Picture, Science (k-12) وتُجيب على الأسئلة المطروحة فيه

أو يُمكنك مشاهدة رسومات تفصيلية لطفل يُظهر معرفته وفهمه للحياة أسفل البحار بناء على دراسة طويلة المدى عبر الشبكة الإلكترونية في موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab.

تُعدُ بعض الإستراتيجيات مثل عمل المشروع، واللعب الاستقصائي، والتعلم المبني على المُشكلات، والاستقصاء مناسبة لجميع الأطفال، وتسير وفق طُرق شمولية في التعليم والتعلم وجعل التعلم ذا معنى بتمكين الأطفال من تحمل مسئولية المشاريع بعيدة المدى، واستقصاء مُشكلات العالم الحقيقي، وربط ما يحتاجون إلى تعلمه بما يعرفونه حقا، والمُحافظة على استمرارية الأطفال في التعلم مما

يجعل التعلم اللاحق أمرا ممكنا، وفي القسم اللاحق، سيتم استعراض بعض الطرق التي تتبع المعايير أثناء تشجيع الفكر والتعبير الإبداعيين.

تلبية المعايير من خلال الخبرات الإبداعية MEETING STANDARDS THROUGH CREATIVE EXPERIENCES:

الأنشطة التي تُشجع الفكر والتعبير الإبداعي Activities That Foster Creative Thought and Expression:

إن تحفيز الفكر والتعبير الإبداعي أمرٌ قد يكون الأكثر أهمية في المنهاج من أي شيء آخر، ويرغب جميع الأطفال في أن يكونوا مُتعلمين مؤهلين، لذا لابد من الوصول إلى طُرق لتزويد كافة الأطفال بفُرص استكشاف الحلول الفريدة للمشكلات، والتفكير بمرونة في الأنشطة والمُشكلات البحثية، والاستفادة من حس الدهشة لديهم، وتعلم التحكم بالذات، وإظهار السلوك الاجتماعي.

وفيما يلي مُقتطفات من الوحدات الدراسية في مرحلة ما قبل المدرسة/الروضة، والمرحلة الأولى والثانية والثالثة والرابعة يلي كل منها ورقة تتضمن أمثلة مُختارة من الأنشطة المُناسبة لتحفيز الفكر والتعبير الإبداعي في تلك الوحدة الموضوعية، ويسير كل نشاط بشكل يتناسب مع المحتوى، والفنون، ومعايير المُعلمين التعليمية.

مرحلة ما قبل المدرسة - الروضة Preschool - Kindergarten:

تتعلم المجموعة في الروضة عن النباتات وغيرها من الأشياء الحية من خلال بعض الأنشطة، وفي رُكن اللعب الدرامي قام المُعلم بإضافة ملابس الطاهي والمُزارع وبعض الأدوات (مثل الفواكه والخضروات، وماكينة النقود، وأدوات صُنع الإشارات)، والكُتب ذات العلاقة مثل «الجزرة العملاقة» (Peck,1998) وصمم الأطفال سوقهم الخاص بأنفسهم وقاموا بتمثيل القصص، وفي ركن المُكعبات استخدم بعض الأطفال قدورا وأكياس حبوب، ومماطر لتصميم حدائقهم الخاصة، واستخدم الأطفال في رُكن المطبخ الفواكه والخضروات الصناعية في سوق الخضار والفواكه ووضعوا تصورا لحديقتهم الخاصة باستخدام الحبوب والصمغ، وعلى الأرض (تماما كما فعل إيزابيل الصغير في الجزرة العملاقة) غنى وتحرك الأطفال للأغاني المُسجلة المُختلفة المُتعلقة بزراعة ونمو البذور، وفي رُكن الرياضيات، قدر الأطفال كمية الحبوب الموجودة في التفاح وقرن البازيلاء ثم قاموا بوزن الحبوب وتصنيفها، وفي رُكن العلوم اتبع الأطفال بعض التعليمات (مثل: استخدام كوب من التراب لكل بذرتين) في زراعة حبوبهم الخاصة داخل أكواب بلاستيكية شفافة، ليتمكنوا من ملاحظة وتسجيل نمو الحبوب على امتداد الوحدة.

لابد من توفير كميات مناسبة من الأقلام والأوراق في جميع الأركان بهدف تشجيع الأطفال على تسجيل القياسات، ورسم حدائقهم الخاصة بأنفسهم، وابتكار الوصفات وكتابتها، وأخذ الطلبات. إن تطبيق أنشطة الوحدة يُشجع الأطفال على إعادة زراعة نباتاتهم في المنزل مع أسرهم، وعلى إعداد سلطة الفواكه والاستمتاع بها في وقت الوجبة الخفيفة، وتستعرض الجداول التالية للمحتوى والفنون ومعايير تعليم المُعلمين التي تتم تلبيتها عبر نظام للأنشطة والمعايير والتي يُمكن اختصارها كالتالي:

- الرياضيات: المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات National Council of Teachers of Mathematics(NCTM).
- الدراسات الاجتماعية: المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية National Council for the Social Studies(NCSS).
- القراءة والكتابة: المجلس الوطني لمعلمي اللغة الإنجليزية National Council of Teachers of English(NCTE).
- معايير تعليم الفنون الطُلابية Student Art Education Standards.
- المعايير المحلية لتعليم الفُنون National Standards for Arts Education.

معايير التعليم الخاصة بالمُعلمين Teacher Education Standards:

- الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- تقييم الولاية للمُعلمين الجُدد وائتلاف الدعم Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC).
- المجلس الوطني لمعايير التعليم الإحترافي National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS).

مرحلة الروضة/ ما قبل المدرسة: وحدة "النباتات هي أشياء حية"

النشاط	معايير المُحتوى للطلبة	معايير تعليم الفنون للطلبة	معايير التعليم للمُعلمين
العلوم: زراعة الحبوب	NSTA A القُدرة على أداء التَّطلبات العلمية: فهم مُتطلبات العلوم	M1:K-4 الغناء بصورة فردية أو مع الآخرين (مصادر موسيقية مُتنوعة)	NAEYC 4b: استخدام طُرق تطورية فعالة.
الموسيقى والحركة: الغناء والرقص	NSTA C خصائص الكائن الحي: دورة حياة الكائنات الحية، الكائنات الحية والبيئات	M8:K-4 فهم العلاقات بين الموسيقى، والفنون الأخرى، والتخصصات غير الفنية	NAEYC 4c: فهم المُحتوى المعرفي في تعليم الطفولة المُبكرة. INTASC: المبدأ الأول: مُحتوى أصول التربية. المبدأ الرابع: الإستراتيجيات التعليمية المُتعددة. المبدأ الخامس: الدافعية والإدارة
الرياضيات: التقدير، الوزن، وتحديد الحُبوب	NCTM5: التقدير. NCTM6: الإحساس بالعدد والإحصاء NCTM10: القياس	D2:K-4 فهم مبادئ الرقص، والعمليات، والقواعد D7:K-4 الربط بين الرقص وللمجالات الأخرى.	NBPTS Prop.2: تيسير التعلم. prop.4: إدارة ومُراقبة تعلم الأطفال
اللعب الدرامي: تصميم سوق الخُضار والفواكه	NCTM4: الروابط الرياضية. NCTM6: الإحساس بالعدد والإحصاء	VA1:K-4 فهم وتطبيق آلية عمل وسائل الإعلام والعمليات والتقنيات	انظر للأعلى
التشكيل: الجِرزة المعلقة	NSTA B: خيارات للمشاريع والأدوات. NCSS7: الإنتاج، والتوزيع، والاستهلاك.	VA3:K-4 اختيار وتقييم مدى واسع من مواد البحث، والرموز، والأفكار	
الطبخ: صُنع وابتكار وصفات باستخدام الطعام الصناعي (ألعاب الطعام)	NCTE 2: قراءة مدى واسع من الأدبيات التي تتناول عددا من الفترات وأجيال مُتنوعة بهدف بناء فهم الأبعاد المُختلفة للخبرات الإنسانية.	VA6:K-4 صُنع روابط بين الفنون البصرية والتخصصات الأخرى. T1:K-4 القيام بأدوار افتراضية والتفاعل الارتجالي من خلالها	

الفن: تنفيذ صور وإشارات من الحبوب في رُكن اللعب	NCTE4: استخدام اللغة الحكية والمكتوبة والمرئية للتواصل بفاعلية مع مُختلف الجماهير والأهداف مُتعددة	T3: K-4 تصميم تصور وتنظيم البيئة لتتناسب مع أداء الأدوار داخل الغرفة الصفية	
المُكعبات: تصميم وبناء حدائق من المُكعبات	NCTE12: استخدام اللغة الحكية والمكتوبة والمرئية في تحقيق الأهداف الخاصة		

الصف الأول - الصف الثاني First Grade - Second Grade:

كجزء من وحدة الدراسات الاجتماعية، أصبح أطفال الصف الثاني مُستكشفين وخططوا لرحلة خارجية، ووزعوا الأدوار على جميع المُشاركين (مثل: الأزواج، والزوجات، والأطفال)، والوظائف (مثل: المُستكشفون)، وزود المُعلمون كل "مُستكشف" بموازنة ويسروا مُباحثاتهم المتعلقة بتحضير الأدوات اللازمة لرحلتهم (مثل: العجلات، والفأس)، واطلعوا على المسافات والحقائق الهامة لرحلتهم، ومن خلال الاستكشافات والبحوث والحوارات المُتنوعة قام المُستكشفون بتصميم وابتكار خارطة للفريق، وحددوا كيفية صرف نقودهم للتغلب على كل العقبات والوصول بأمان إلى منزلهم الجديد.

ومن خلال الوحدة أدى الأطفال بعض الأغاني الاستكشافية (مثل "الوطن جميل"، و "سوزانا" و"الجاموس جالز") واستخدموا الأغاني التي ألهمتهم في كتابة الرسائل لأُسرهم وأصدقائهم، وأثناء قيامهم بإعادة صياغة النصوص، قام " المُستكشفون" بوضع عوامل شبيهة لتلك التي واجهها المُستكشفون القدامى (مثال: الكوليرا، والطقس، وسوء الصرف الصحي، والتصويب الخاطئ بالأعيرة النارية، وتعطل العربات)، وأظهر كل مُستكشف ردود فعل أدرجها في مُذكراته وكانت جُزءاً من تقييمه النهائي، وفيما يلي جدول يُوضح محتوى وفنون ومبادئ تعليم المعلمين لكل نشاط.

الصف الأول – الصف الثاني وحدة" المُستكشفين"

النشاط	معايير المُحتوى للطلبة	معايير تعليم الفنون للطلبة	معايير التعليم للمُعلمين
ما الذي نحتاجه لرحلتنا؟ نشاط لوضع الميزانية ومُراجعة المُعدات البسيطة	NCTM 1: الرياضيات كحل المشكلات. NCTM 4: الروابط الرياضية. NCTM 7: الحساب والتقدير. NSTA B: العلوم الطبيعية – خيارات المشاريع والأدوات، وضع وتحريك الأدوات.	T5: K - 4 البحث للحصول على معلومات هادفة إلى دعم التمثيل الصفي. NAEYC 4b: استخدام طُرق فعالة تطوريا. NAEYC 4c: فهم مُحتوى المعرفة في تعليم الطفولة المُبكرة.	NAEYC 4b: استخدام طُرق فعالة تطوريا. NAEYC 4c: فهم مُحتوى المعرفة في تعليم الطفولة المُبكرة. INTASC: المبدأ الأول: مُحتوى أصول التربية. المبدأ الرابع:

	NCTA E: العلوم والتكنولوجيا – القدرة على التفريق بين الأشياء الطبيعية وتلك المصنوعة من قبل البشر. NCSS 7: الإنتاج، والتوزيع، والاستهلاك.	NAEYC 4b: المبدأ. 1 محتوى أصول التعليم. المبدأ. 4 استراتيجيات تعليمية مُختلفة. المبدأ. 5: الدافعية و الإدارة. NBPTS prop 2: استخدام طرق فعالة تطويريا. prop4 إدارة ومُراقبة تعلم الأطفال	الإستراتيجيات التعليمية المتعددة، المبدأ الخامس، الدافعية والإدارة 2 NBPTS prop: استخدام طرق فعالة تطويريا. prop4 إدارة ومُراقبة تعلم الأطفال
ما هي العوامل التي واجهها المُستكشفون والقدامى والتي ربما تكون قد أثرت على رحلاتهم؟	NCSS2: الوقت، والكمية، والتغيير. NCSS3: الناس، والأماكن، والبيئة. NCSS 5: الأفراد، والمجموعات، والمؤسسات. AAHE 1: المفاهيم الشاملة ذات العلاقة بالرفاه الصحي والوقاية من المرض	k-4 :T1 كتابة السيناريو بتخطيط وتسجيل المواقف الارتجالية. k-4 :T2 تمثيل أدوار افتراضية والتفاعل بطريقة ارتجالية.	انظر للأعلى
إعادة تمثيل رحلة ولاية أوريغون، مُذكرات مُستكشف	AAHE 6: إظهار القدرة على استخدام مهارات وضع الأهداف واتخاذ القرار لتحسين الصحة. NSTA F: العلوم من المنظور الشخصي والاجتماعي – الصحة الشخصية. NCTE 5: استخدام مدى واسع من استراتيجيات الكتابة واستخدام عناصر العمليات الكتابية المُختلفة للتواصل مع مُختلف المُستمعين ولعدة أهداف	k-4 :T3 تصميم تصور لتنظيم البيئة بشكل يُيسر التمثيل الصفي.	
كيف نُحددُ الاتجاهات والبيئات (الخرائط الاستكشافية)	NCSS 3: الناس والأماكن	VA1: K - 4 فهم وتطبيق آلية عمل وسائل الإعلام والعمليات والتقنيات VA3:K-4 اختيار وتقييم مادة البحث والرموز والأفكار. VA6:K-4 صُنع روابط بين الفنون البصرية والتخصصات الأخرى	انظر للأعلى

شارك طلبة المستوى الرابع في صف المعلم جور في وحدة الأدب المبنية على كتاب الحُفَر Holes والحاصل على ميدالية نيو بيري (Sachar, 1998). وفي الرياضيات اختبر الأطفال مُشكلات عالمية للرمز صفر بناء على الأوضاع التي مرت بهم في القصة (مثال: هناك حفرة مُدورة قُطرها 5 أقدام، وعُمقها 5 أقدام، فما هو حجم الحُفرة؟). وفي العلوم استكشف الأطفال طبقات الأرض المُختلفة (مثال: القشرة، والغلاف، والطبقة الداخلية، والطبقة الخارجية) من خلال تقسيم حبة خوخ إلى نصفين. واستخدم الأطفال الخوخ والبهارات المُختلفة بطُرقهم الأصيلة لتعزيز المفاهيم الكسرية أثناء إعداد وصفاتهم الخاصة التي تتناسب مع شخصية كيت بارلو "الخوخ المُبهر". وقام الأطفال بتصميم مُلصقاتهم الغذائية الخاصة بوصفاتهم والتي تضمنت معلومات غذائية ووضعوها على عُلبهم الخاصة بالخوخ المُبهر. وبحثوا في كيفية حفظ الخوخ المُعلب. وفي كتاب الحُفر Holes كان والد ستانلي مُخترعا يبحث عن حلول لرائحة القدمين، واستخدم الأطفال الشبكة الإلكترونية للبحث في الجزء الكتابي من الوحدة، وابتكروا اختراعاتهم الخاصة باستخدام الأشياء التي تمر بهم يوميا، ومثلوا إعلانا تجاريا لابتكارهم وكتبوا أغنية عنه. إن استمرار موضوع الكتاب على مدى الوحدة هو نقطة قوة، يستكشف الأطفال من خلاله الموضوعات ويُمثلون المشاهد الواردة فيه وفي حياتهم اليومية والتي تتناول استخدام القوة المُناسب و/ أو الظالم.

يُظهر الجدول التالي المحتوى، والفنون، ومعايير تعليم المُعلمين لمُختلف أنشطة الوحدة.

الصف الثالث - الصف الرابع وحدة" الحُفَر"

النشاط	معايير المُحتوى للطلبة	معايير تعليم الفنون للطلبة	معايير التعليم للمُعلمين
استكشاف طبقات الأرض وصفات لإعداد الخوخ المُبهر	NCTM 1: الرياضيات كحل للمشكلات NCTM 4: الروابط الرياضية. NCTM 7: الحساب والتقدير. NCTM 13: القياس NSTA D: علوم الأرض والفضاء - تركيبة نظام الأرض NSTA F: العلوم من المنظور الشخصي والاجتماعي - الصحة الشخصية.	VA1:K-4 فهم وتطبيق آلية عمل وسائل الإعلام والعمليات والتقنيات VA6:K-4 صُنع روابط بين الفنون البصرية والتخصصات الأخرى.	NAEYC 4b: استخدام طُرق فعالة تطوريا. NAEYC 4c: فهم مُحتوى المعرفة في تعليم الطفولة المُبكرة. INTASC: المبدأ الأول: مُحتوى أصول التربية. المبدأ الرابع: الإستراتيجيات التعليمية المُتعددة، المبدأ الخامس: الدافعية والإدارة NBPTS prop 2: استخدام طُرق فعالة تطوريا prop4 إدارة ومُراقبة تعلم الأطفال

الموضوع	المعايير	معايير الفنون	
الاختراعات	NCSS 3: الناس، والأماكن والبيئات. NCSS 4: الهوية والتطور الشخصي. NCSS 8: العلوم والتكنولوجيا والبيئة. NCTE 1: قراءة مدى واسع من عدة أدبيات بهدف بناء فهم للخبرات الإنسانية من عدة اتجاهات. NCTE 4: استخدام اللغة المرئية والمحكية والكتابية للتواصل بفاعلية مع مُختلف المُستمعين ولأهداف مُتعددة. NCTE 5: تنفيذ مدى واسع من الإستراتيجيات الكتابية للتواصل مع مُختلف المُستمعين والأهداف مُتعددة. NCTE 12: استخدام اللغة المحكية والكتابية والمرئية في تنفيذ الأهداف الخاصة.	T1: k-4 كتابة السيناريو بتخطيط وتسجيل المواقف الارتجالية. T2: k-4 تمثيل أدوار افتراضية والتفاعل بطريقة ارتجالية. M1: k-4 الغناء بالتفراد أو مع الآخرين. VA1:K-4 فهم وتطبيق آلية عمل وسائل الإعلام والعمليات والتقنيات. VA3:K-4 اختيار وتقييم مادة البحث، والرموز والأفكار. VA6:K-4 صُنع روابط بين الفنون البصرية والتخصصات الأخرى.	أنظر للأعلى
ما الذي أعرفه من القوة؟ أوضاع المُشاركة الواردة في الكتاب وفي الحياة اليومية التي تُظهر الاستخدامات المُمكنة و/ أو غير المُناسبة للقوة.	NCSS1: الثقافة. NCSS1: الوقت، والكمية، والتغيير. NCSS 4: الهوية والتطور الشخصي. NCSS 6: القوة والسلطة، والحكم. NCSS10: التصالح والمُمارسات المدنية.	T1: k-4 كتابة السيناريو من خلال تحديد وتسجيل المواقف الارتجالية المبنية على الخبرات الشخصية والتراث والتخيل، والأدب والتاريخ. T2: k-4 تمثيل الأدوار الافتراضية والتفاعل بطريقة ارتجالية.	

يُناسب هذا الموضوع:

- الدراسات الاجتماعية.
- التمثيل.

الأسئلة الأكثر شيوعا حول تشجيع الفكر والتعبير الإبداعي

Frequently Asked Questions About Fostering Creative thought and Expression:

كيف يُمكنني تشجيع التفكير الإبداعي لدى الأطفال القادمين من خلفيات مُتنوعة؟

تُزود الفنون والألعاب الأطفال بفرص للتعبير عن فرادة ثقافتهم ومُشاركة عاداتهم الثقافية، واستكشاف هوياتهم الشخصية الخاصة قبل أن يتمكنوا من الانتقال إلى تعلم ثقافات الآخرين. ويكشفُ التقرير الأخير (Stevenson,2004) بأن المُعلمين الذين يُحضرون الفنون إلى صفوفهم يعكسون التغيرات الإيجابية في تعليمهم على الأطفال من مُختلف الخلفيات. كما أن إجراء التعديلات المنهجية يُقوي التعبير الشخصي لدى الأطفال بطرق حساسة للثقافة تتضمن توفير

الفُرص للأطفال لبناء فهم جديد عن تقبل الآخرين والمسئولية والهوية الشخصية، وتتضمن تلك الأدبيات صورا أسرية تعكس التطور في مُجتمع الأمريكيين المكسيكيين في تكساس وكُتبا مُصورة ثُنائية اللغة تعكس الفخر بالثقافات والاختلافات اللغوية لدى الأطفال مُتنوعي التراث ومنها حكاية الكيني الذي أحضر المطر إلى سهل الكابيتي (Aardema, 1981) أو نسج ابويلا (Castaneda,1996) القصة التي تتحدث عن كيفية اكتساب فتاة من غواتيمالا لعادات أسرتها من جدتها (Di-amond&Moore,1995).

وفيما يلي أمثلة أخرى على التعديلات المنهجية:

- لعب الدور: التفكير في مُشكلات سلوكية مُختلفة من خلال مجموعة مُختارة من الصور تستعرضُ بعض المُشكلات (طفلان يتنازعان على لُعبة، وطفل يبدو خارج المنزل، ومجموعة أطفال يسخرون من طفلة مُسلمة ترتدي الحجاب). هل صمم الأطفال حلولهم على تلك المُشكلات، ولعبوا بعض الأدوار المُتعلقة بها، وبحثوا في سبب مُفاضلتهم لبعض الحلول على غيرها؟
- تعديل الألعاب الحالية: مثل اللوتو والبنجو وألعاب الذاكرة باستخدام كلمات وأرقام أو صور مُحددة تُمثل الخلفيات الثقافية التي ينتمي إليها أطفال الغرفة الصفية، ودعوة الأطفال وأُسرهم لتزويد الصف بأدوات مُناسبة لتعديل تلك الألعاب الصفية.
- الاندماج في اللعب الدرامي باستخدام الأدوات والملابس التي تعود إلى خلفيات ثقافية ينتمي إليها أطفال الغُرفة الصفية، وتزويدهم ببعض الأدوات اللازمة للتظاهر بالذهاب في رحلة إلى عدة أماكن مثل تزويد الأطفال بحقائب النوم أو تزويدهم بمُجلدات ومُلصقات السفر (Delnet,2005).
- استخدام الموسيقى في إظهار الاختلافات العرقية والثقافية ومُشاركة عادات الأسرة والتي قد تعزز استخدام الأطفال للغتين الأم واللغة الثانية (Bay,1997).
- تشجيع النتاج الإبداعي: إن بمقدور الأطفال من كافة الأعمار كتابة القصائد والقصص وتصوير الأفكار وعرض الأعمال في صفوفهم وفي قاعات العرض، ولابد أن تعكس كل قطعة من أعمالهم بهجة المكان لابتكار وتقييم الأفكار والتقاليد، ويستعرض الشكل 3.3 مراجع إضافية للراغبين في الحصول على معلومات عن المجموعات الثقافية المُتنوعة.

كيف لي أن أُشجع الفكر والتعبير الإبداعي لدى الأطفال ذوي الإعاقات؟

يستفيدُ جميع الأطفال من صُفوف الدمج الشامل، ويحتاج الأطفال ذوي الإعاقة في هذه الأوضاع إلى توافر الدعم المُناسب ليتمكنوا من المُشاركة ذات المعنى مع أقرانهم الآخرين، واستنادا إلى ما ورد في الفنون ومجموعة الطلبة الخاصين (Arts Education Partnership,2004b)، فإن " تهميش الطلبة على الرغم من فرض أنفسهم أو الانسحاب إلى الحدود الخارجية من الغرفة الصفية قد يزيد من مُشاركتهم، ربما بسبب رغبتهم في الشعور بالقدرة الفائقة للمُشاركة في الأنشطة الفنية، وإن حصل أفراد المجموعة الخاصة على التقدير الذاتي من خلال الفنون، فإن صورتهم بالنسبة لأقرانهم ومعلميهم ستكون أكثر إشراقا، فالبيئة الاجتماعية الشاملة داخل الغرفة الصفية تزيد من فاعلية التعلم لجميع الأطفال"(p.25).

إن الهدف من تعديل المنهاج والبيئة هو التأكيد على مُشاركة ونجاح الأطفال من مُختلف المُستويات، ويحتاج الأطفال ذوو الإعاقات إلى توفير الفرص المناسبة لتنفيذ المشاريع ولتمكينهم من أن يكونوا أعضاء في مجتمع الغرفة الصفية التي تركز على التقبل الاجتماعي باستخدام أدوات فنية متنوعة ومن خلال مُشاركة الخبرات التي تعكس الذكاءات المُتعددة كما يحتاجون إلى مُعلمين يتقبلون

استجاباتهم المُختلفة (Bredekamp& Copple,1997; Delmar,2005; Erwin & Schreiber,1999).

يُوصيني كل شخص بتلبية الاحتياجات الفردية للطلبة، كيف لي أن أقوم بذلك بينما أُشجع نموهم الإبداعي؟

في الصفوف المُصممة لنجاح الأطفال، يُشارك جميع الأطفال في الخبرات التي تعكس نفس مجالات المنهاج ولكن بمُستويات مُتفاوتة الصعوبة، فحين تكون المفاهيم التي سيتم تعلمها واضحة بالنسبة للمعلم والطفل، يحدث التعليم والتعلم في نفس الوقت الذي يتم التركيز فيه على الفكر الإبداعي لجميع الأطفال، واستنادًا إلى ما ورد في الفنون وتعلم الجماعة (Arts Education Partnership,2004:p.33) فإن "الفنون هي مكان لاستكشاف عناصر بيئات التعلم التعاوني وتتطلب الجدولة ومهمات عمل للمجموعات وتكليف وإدارة الفرق أو المجموعات الفرعية بتنفيذ أهداف مُتنوعة، وأدوار مُناسبة للخبير (سواء كان المُعلم أو المُستشار) خلال عملية تعلم المجموعة" (p.23). وللتوضيح ذلك نستعرض مثالًا يدرس فيه طلبة الصفين الثالث والرابع عن الحضارة اليونانية ويعملون بشكل تعاوني في التخطيط والبحث والتصميم ويشاركون في الأولومبياد الصفي، وتُتاح لهم فرصة اختيار الأنشطة التي تُمثل مستوى مُتنوع من القدرات الفنية والمعرفية وتتناسب مع الذكاءات المتعددة.

مثال آخر يعود إلى المشروع البنائي في المجتمع يلعب فيه الأطفال ذوو الإعاقات والأطفال مُرتفعو التحصيل دور مُخططي المدينة، فيُحددون احتياجات المجتمع بمركز إعادة التدوير أو مكتب السفريات، ويبتكرون طرقًا مُناسبة لتلبية تلك الاحتياجات، أما الأطفال الأضعف تحصيلًا فقد يختارون ويبنون الأبنية اللازمة ويصنعون الإشارات للأماكن المُجتمعية، ويُوضحون أنماط الأبنية والأدوات اللازمة، أو يخططون لمنطقة اللعب، وكل مثال من هذه الأمثلة يُلبي الاحتياجات الفردية للمتعلمين في أوضاع المجموعة التي لديها إمكانات لإطلاق التفكير والتعبير الإبداعي لدى الأطفال.

فيما يلي مصادر تُقدم معلومات مجانية لمُعلمي الصفوف، تأكد من استعراض سبب احتياجك لتلك الأدوات وكيفية استخدامك لها في غرفتك الصفية.

المعهد الأفريقي الأمريكي

قسم الخدمات المدرسية

www.aaionline.org

مركز الطلبة الآسيويين الأمريكيين

www.aasc.ucla.edu

وكالة التنمية الكندية العالمية (CIDA)

www.acdi-cida.gc.ca

(تُقدم مجموعة مُلصقات مجانية للأطفال في الأوضاع الحضرية والريفية).

المكتب الوطني للثقافات المُتعددة

www.pch.gc.ca

(يُقدم مراجع للمُتعلمين مُختلفي الثقافات من خلال اللعب).

مركز المعلومات الوطني للأطفال والشباب ذوي الإعاقة (NICHCY)

www.nichcy.org

مكتب الحقوق المدنية

قسم التربية الأمريكي

www.hhs.gov/ocr

(يُقدم كُتيبات عن الثقافات المُتعددة)

الشكل 3.3 مصادر تعليمية إضافية للمجموعات المُتنوعة

ملاحظة: تُعتبر الأعمال اليدوية والفنية المُقدمة من الأطفال والأسر والزملاء مصدرًا جاهزًا ومجانيًا، علاوة على ذلك تُقدم السفارات والقنصليات كُتيبات وخرائط ومُلصقات عن دُولها بدون رسوم.

مُلخص الفصل CHAPTER SUMMARY:

1. يستخدم المعلمون ثلاثة منظورات نظرية أساسية لتشجيع الفكر الإبداعي لدى الأطفال وهي: البنائية، والإنسانية، والسلوكية/ التعلم الاجتماعي، ويعرض البنائيون الأطفال كأفراد نشطين في تطورهم الخاص، فيما يفترض الإنسانيون بأن الأطفال قادرين على التحكم بحياتهم الشخصية، ويعرض السلوكيون وأصحاب نظرية التعلم الاجتماعي الأفراد كمُنتجين في بيئاتهم.
2. الأنماط الثلاثة المُختلفة لتفاعلات الكبار مع الأطفال هي المتسامح والاستبدادي والديمقراطي، ويختلف كلّ منها باختلاف مُستوى الاعتمادية أو الاستقلالية بين الطلبة والمُعلمين، وكلها تؤسس نماذج وسلوكيات مثالية لحل المُشكلات بطرق مُختلفة.
3. يتضمن تبني فكر الأطفال الإبداعي تيسير التطور الاجتماعي والتعاوني وسُلوكيات المُساعدة، ويُشجع المُعلمون الأطفال على أن يكونوا أكثر عناية واحتراما واستقلالا بأنفسهم.
4. إن نزاعات الأطفال هي جزء طبيعي من حياتهم، وغالبية النزاعات التي تحدث بين الدارجين (أطفال الحضانة) تدور حول المُمتلكات فيما تدور غالبية نزاعات الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة حول أدوار وأدوات اللعب، وتدور غالبية خلافات أطفال مرحلة المدرسة مع أقرانهم حول الأدوار والتفاعلات الاجتماعية والمصادر والتفضيلات.
5. إن مُساعدة الأطفال على تعلم حل النزاعات الشخصية بأنفسهم بطرق سلمية تُطور مهاراتهم على حل المُشكلات، والأخذ بوجهات نظر الآخرين، كما وتُطور مهاراتهم الاجتماعية.
6. هناك ثلاث استراتيجيات ثقافية ذات علاقة تُساعد الأطفال على أن يكونوا مُفكرين أفضل هي مجموعات التعلم المبني على المُشكلات والتحقيق، واللعب الاستقصائي، وعمل المشاريع.

مُناقشة: تشجيع الفكر والتعبير الإبداعي Fostering Creative thought and Expression

1. بالعودة إلى السيناريو المفتوح الذي تدخلت فيه السيدة مانتغ في لعب أحمد وديفيد، فكر في نتائج أفعالها، افترض بأنها قالت: "يا أولاد، توقفوا عن الشجار الآن"، ما هو الاختلاف الذي قد تُحدثه في قدراتهم المُستقبلية على الحوار أو التعبير عن المشاعر؟
2. تخيل بأنك مسئول عن إعداد عرض تقديمي للوالدين تُفسر لهم من خلاله أهمية تشجيع الفكر الإبداعي، كيف ستُخبر الوالدين بأن ذلك يتناسب مع المعايير؟
3. قم بعمل عصف ذهني لبعض مشاريع المنهاج المُناسبة للتعلم المبني على المُشكلات والتحقيق،

واختر مشروعا وحدد الهدف منه ثم حدد المُشكلة واختبر الفرضيات وأخيرا قدم التغذية الراجعة.

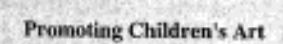
4. بالعودة إلى فصل الاقتباس المشروح من هوارد جاردنر، وبعد قراءة ودراسة الأدوات في ذلك الفصل، استعرض وجهة نظرك الخاصة في سبب "الحاجة للمحافظة على حياة الدماغ وحساسية الأطفال الصغار"، ثم قدم بعض الأمثلة من خبرتك الخاصة.

الباب 2

الفنون الإبداعية

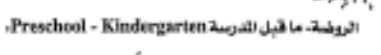
الفصل 4

تعزيز فن الأطفال



Promoting Children's Art

الفنون هي جزء مُكملٌ لصفوف التربية في الطفولة المُبكرة. وبالنسبة للأطفال، فهي الأداة التي تُشجعهم على التعبير عن أنفسهم بيانيا وانفعاليا، ولفظيا، وبالنسبة لأفراد الأسرة، تُزودهم بدليل قوي لأعمال طفلهم، وبالإضافة إلى ذلك تزيد فهمهم لتطور طفلهم، وبالنسبة للمُعلمين، فهي أداة مُلاحظة، وتُساعد في التقييم، وتعكس المُشاركة مع الأطفال والأُسر على حد سواء. Kimberly B. Moore,2003; p.1



المنظورات الصفية على الفنون CLASSROOM PERSPECTIVES ON ART:

الروضة- ما قبل المدرسة Preschool - Kindergarten:

حين قام أطفال الرابعة والخامسة المُلتحقين بمرحلة ما قبل المدرسة في صف المُعلمة لين برسم أنفسهم، تناسبت أعمالهم الفنية مع أعمارهم وتكونت من أشكال دائرية تُمثلُ وجوها وخطوطا مُتفرعة إلى الخارج تُمثل الذراعين والساقين. كان هدف مُعلمتهم تركيز انتباههم على أجزاء الجسم وإضافة المزيد من التفاصيل إلى رسوماتهم. شاركت المُعلمة كتاب حذاء من؟ Whoes Shoes? (Hines,2001) وطرحت الأسئلة التالية "ما هي أنواع الأحذية التي يرتديها الناس؟ أنظر على حذائك الشخصي، ماذا ترى؟ هل توجد أربطة في حذائك؟ أم مشابك؟ أم أشرطة لاصقة (فيلكرو)؟" ثم رسم أطفال الروضة صورا لأنفسهم وهم يرتدون أحذيتهم المُفضلة، وحاول البعض الآخر خربشة أو رسم أشكال تُمثل الأحذية، وبالنسبة لأولئك الأطفال الذين لم يقوموا بذلك، تقبلت منهم المعلمة لين الأمر بشكل طبيعي ولم تعكس إحقالها لهم، وخلال العام طرحت المُعلمة لين العديد من التحديات مثل "أنا أشم الوردة" (الأنف)، "أنا أمسك العلم" (الذراعين واليدين)، " أنا أُمشط شعري" (اليدين والشعر)، و "وأنا أدفع الصندوق إلى المخزن" (الذراعين والساقين)، ومع نهاية العام الدراسي زادت تفاصيل رسوم الأطفال (Colomb,2004).

الصف الأول- الصف الثاني First Grade - Second Grade:

يُدرك السيد بينا بأن الأطفال الصغار غالبا ما يستجيبون إلى أنواع حسية مُختلفة من الأعمال الفنية (مثال، الألوان الفاتحة والقاتمة)، ويربطون خبراتهم بالموضوع الفني، ويبتكرون قصصا حول الأشكال والألوان والصور الموجودة في الأعمال الفنية، ويستجيبون بشكل أفضل إلى الأشياء أو الموضوعات المصورة أكثر من الأنماط الفنية (Kerlavage,1995). بدأ تحضير السيد بينا لعرض طلبة المرحلة الأولى بمسرحة الفنون (Wellington,2002)، وهو كتاب مُصور يدور حول جولة في متحف الفنون الخيالية يُقدمها 10 فئران، وقام المعلم أيضا بعرض مُنتجات الفنون الجميلة في جميع أنحاء الغرفة (مثال: رسم بريغيل الذي يُصور الأطفال أثناء اللعب)، واستخدم جهاز العرض لمُناقشة أعمال مُختارة من الفنون الواردة في (http://www.indiana.edu/~ssdc/artlinks.htm) وشجع الأطفال على ربط أعمالهم الفنية مع خبراتهم، وقاد السيد بينا الأطفال لاستكشاف الموضوعات في أعمال الفنون البصرية (الخيال المُطلق، والحقيقة، والثقافات المُتعددة، والكاريكاتير، والرسوم الزيتية،

والأرض/ المدينة/ المناظر البحرية وهكذا دواليك)، ثم دعى السيد بينا كل طفل لاختيار عمل فني من المطبوعات وبطاقات المُراسلة لـ " يُري" الصف، و " يُخبره" عن المعنى الذي تتضمنه الصور ("هذه الصورة حول ________"، "أنا أحبها لأن ________"، "إنها تُشبه الفنان.........."). قبل الذهاب إلى متحف الفنون، استجاب جميع الأطفال من خلال الرسوم والكتابة لكتاب كي تُصبح فنانا (To Be an Artist (Aimera & Ivanko,2004، وسؤال " ما هو الفن؟" وبعد الزيارة، عدل الطلبة تعريفاتهم بعد أن بحثوا في كتابين إضافيين يستثيران الفنون (Renshaw, 2007; Renshaw & Ruggi,2005).



يعتمد صنع الفنون على الأفكار والانفعالات على حد سواء.

الصف الثالث- الصف الرابع Third Grade - Fourth Grade،

تعاون معلمو الصف و مُرشد المدرسة مع مُعلمي الفنون والموسيقى والتربية الرياضية لتطوير وحدة للصحة العقلية، وبدأوا بدرس حول التعامل مع الانفعالات الصعبة حيث استهل مُعلم الصف الدرس بعرض تقديمي للرسوم والصور الخاصة بوجوه الناس، ثم استعان بمجموعات صغيرة من الطلبة واستخدموا أنماطا مُتنوعة عديدة من المجلات والأمثلة الواردة في المُلصقات داخل الكتب المُصورة (Prudhoe,2003) لابتكار مُلصقات بحجم كبير مع موضوع موحد حول شعور مُحدد (السعادة، والمُفاجأة، والارتباك، والحزن، والغضب، .....الخ)، ثم قامت المجموعة بإعداد مقالة قصيرة حول أنواع الخبرات التي تُحفز الانفعالات المُتنوعة، وأخيرا، حدد جميع الطلبة أوضاعاً شخصية تتسبب في حدوث الانفعالات المُختلطة ثم قاموا برسم وتلوين أحداث قصصهم أو بتقييد التحولات المُرتبطة بها.

تعريف فنون الأطفال والخيرات



DEFINING CHILDREN'S ART AND AESTHETIC EXPERIENCES:

لتقييم افتراضاتك المُتعلقة بفنون الأطفال والخبرات الجمالية ، يُمكنك قراءة كل عبارة واردة في الشكل 4.1 وتحديد مدى صحتها من خطئها .

1. يتم اكتشاف القدرات الفنية بشكل طبيعي لذا من الأفضل ترك الأطفال يتبعون ميولهم الخاص.
2. إظهار الفنون هي عملية انفعالية وليست معرفية.
3. أي خبرة حسية كالعب بكريم الحلاقة هي خبرة فنية.
4. يحتاج الأطفال إلى تقديم الأعمال الفنية بطريقتهم الخاصة وإلا قد " ينسخون" أعمال أقرانهم.
5. إن الهدف الرئيس من المشاريع الفنية في المدرسة لابد أن يكون الاحتفال بالإجازات أو صُنع الهدايا.

قد تتفاجأ حين تعلم بأن جميع العبارات السابقة خاطئة. وفيما يلي أسباب ذلك:

العبارة 1 . خطأ . إذ لا يكفي أن تضع الأطفال معا ليستخدموا نفس الأدوات ومن ثم تتوقع منهم الأفضل. إذ يحتاج الأطفال إلى تعلم بعض التقنيات كتعلم طلبة مرحلة ما قبل المدرسة لكيفية استخدام القليل من الصمغ الأبيض في لصق قطعتين خشبيتين معا وتجفيفهما بسرعة.

العبارة 2. خطأ فالفن له أهمية معرفية (تفكيرية) وفعالة (انفعالية) بنفس القدر والوقت، فحين تُخطط مجموعة من الأطفال لعرض أعمالها، يندمجون في حل المُشكلات (أين سنضع عروضنا؟ كيف سننظمها؟) ويُظهرون بعض الاستجابات الانفعالية (كيف سيبدو ذلك؟) ولابد أن تراعي بأن الفن يمكن أن يكون مصدرا للإحباط، كما يحدث حين يتسلّ النسيج أو يُكسر النحت الطيني بعد أن يُحرق في الفرن، فالفنون يُمكن أن تُسهم في تعليم الأطفال كيفية الاستجابة إلى التحديات المُعقدة بإصرار وإرادة.

العبارة 3. خطأ . هناك فرق عملي بين "العبث" بالأدوات وبين الخبرات الفنية. فالرضيع الذي يلعب بالطعام ليس لديه خبرة فنية لأن السلوك لا يرتبط بأي هدف له علاقة بالفنون.

العبارة 4. خطأ. فالفن هو نشاط اجتماعي، وليس مُجرد معنى تعكسه مقاييس الموهبة، أو يُشجع الإنجاز الفردي، غالبا ما يُلهم الأطفال من قبل أقرانهم لتجربة أشياء جديدة في الفن، وكفنانين حقيقيين يتأثرون بأعمال الفنانين الذين يحترمونهم، ولابد أن تُتاح للأطفال فرصة التفاعل مع أقرانهم من خلال الأنشطة الفنية.

العبارة 5. خطأ . الفن ليس سلعة، وحين يُلصق الأطفال كرات القطن ليصنعوا لحية فوق صورة رجل الثلج المطبوعة، هذا ليس فنا، بل هو مهمة جماعية، والمهام الجماعية ليست فنونا لأنها لا تُقدم فرصا للتعبير الإبداعي ولحل المُشكلات.

الشكل 4.1 اختبر افتراضاتك المُتعلقة بالأطفال والفن

إذا كانت جميع الافتراضات الواردة في الشكل 4.1 خاطئة، إذا ما هو الصحيح؟ من السهل تجنب بعض الأنشطة الفنية الأسوأ بطرح الأسئلة البسيطة التالية (Jalongo & Stamp,1997):

هل استجابات الأطفال محسومة؟ إذا كان الأمر كذلك هذا ليس فنا، فالمعلم الذي يُوزع نماذج الألوان والنسخ أو القص أو التتبع وفق طريقة محددة فهو لا يُقدم نشاطا فنيا، إذ لا يهم هنا مُستوى الإتقان، لأنه نشاط إتباع تعليمات ولابد من تحديده كذلك.

هل سيظهر عمل الطفل للآخرين؟ إذا كان الأمر كذلك هذا ليس فنا، فحين تتمكن من عرض أعمال الأطفال بشكل يُظهر عدم أصالة أي منها أو إبهاره، فهذا ليس عمل الأطفال الحقيقي، وبالتالي، فهو ليس فنا .

لن النشاط؟ من السهل إقناع الوالدين بأن طفلهما مشغول باستمرار في المدرسة، ولكن هذا ليس فنا. فالمُعلم الذي "يُعدل" في صور القص واللصق الخاصة بالأطفال ويُعيد تنسيقها لتُصبح أكثر ملائمة للعرض فهو لا يكون قد اختار نشاطا غير مُناسب فحسب ولكنه أيضا زعزع ثقة الأطفال بقدراتهم ليكونوا صُنّاعا للفن.

مختبري التعليمي MyEducationLab



إذهب إلى موقع مختبري التعليمي، واختر عنوان "تطور الطفل" "Child Development"، وتحت الأنشطة والتطبيقات Activities and Applications، اختر عمل رسم الجيتار Guitar Drawing، وحين النظر إلى العمل، فكر في كيفية تلبيته المعايير الفنية

هل تُؤثرُ مُحاولات الطفل على مستوى تطوره؟ إن تم دفع الطفل لأداء عمل ما فإن هذا ليس فنا، فالبالغ الذي يمسك يد طفل يبلغ من العمر ثلاثة أو أربعة أعوام، ويُرغمه على رسم صورة مُحددة فهو لا "يُعلّم" الطفل على الرسم! إلا أن غالبية الأطفال الصغار سيقاومون حتما هذه الإصلاحات، وكذلك المفاهيم، وحين يكون الطفل في مرحلة الخربشة، تكون الخربشة جديدة، وممتعة، وبالتالي مُناسبة، وإن كان على البالغ أن يُنفذ النشاط الطفل، هذا ليس فنا، يُمكنك أن تُشاهد مثالا على عمل فني أصيل لطفل في موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab.

فكر في المثال التالي الخاص بطلبة المرحلة الأولى في صف المعلم أورتيز، والذي جمع طلبته ما يُسمى بـ" النفايات الجميلة" لعدة أسابيع، وتضمنت هذه الأشياء بعض النسيج، والغزل، والأزرار، والدانتيل، والصناديق والأواني البلاستيكية من أحجام وأشكال مُختلفة، وبدأ بالحديث حول شخصية "شريك" ومن ثم تبادل الحديث معهم حول شخصيات أخرى غير مُخيفة كتلك التي تناولتها قصة صديقي الوحش My friend the Monster (Taylor,2008)، وأين الأشياء البرية؟ Where the wild things are? (Sendak,1963)، وليوناردو الوحش الفظيع Leonard, the Terrible(Willems,2005)، والوحش الأكثر سوءا The Very Worst Monster(Hutchins,1985)، وهناك كابوس في حُجرتي (There's a Nightmare in My Closet(Mayer,1968))، ووحشي ماما يُحبني أيضا My Monster Mama Loves Me So (Leuck&Buehner,2002)، وهاري والفظيع وتزت Hary and the Terrible Whatzit(Gackenbach,1977)، وفوضى الوحش Monster Mess (Cuyler,2008)، وتمثل التحدي الذي قدمه السيد أورتيز لطلبته بـ: "استخدام أي من الأدوات التي قاموا بجمعها أو غيرها من الأدوات التي يُمكن الاستغناء عنها في المنزل، لابتكار وحوشهم الخاصة، فكر في الأسئلة الآتية ما هو الوحش؟ ما الذي يُميز وحشك؟ ماذا يأكل؟ هل يخاف منه الناس؟ لماذا؟ أين يعيش الآن؟ ما الذي يجعله سعيدا؟ ما الذي يجعله حزينا؟ ماذا يُحب أن يفعل؟ بعد أن تبتكر وحشك الخاص، لابد أن تخبر الصف عن جميع ما يتعلق به، ثم تُصمم قصة حوله" هل هذا فن؟ استخدم الأسئلة الأربعة السابقة والمعلومات الواردة في الجدول 4.1 للوصول إلى أسئلتك.

الجدول 4.1 هل هو فن؟ كيف تُحدد

الصنف	أمثلة
المهام الجماعية	استخدام صندوق المدة لبناء شيء ما (مثال: لصق مغناطيس على دبوس الغسيل؛ التلوين، والقص، ولصق أشياء مُصورة على خشبة الورق لصنْع دُمية. لماذا لا يُعد ذلك فنا؟ لأنه لا يتضمن إبداعا. فعمل كل طفل يشبه إلى حد كبير أعمال الأطفال الآخرين، والتأكيد هنا يكون على إتباع التعليمات.
استخدام الطعام كفن	عمل أطواق العنق من المكرونة، و"التلوين" بالحلوى، وصنع "بيت" من البسكويت وتغليفه بالسكر، و"تلوين" الخبز بألوان الطعام، ولصق الحبوب والأرز وغيرها من الأطعمة على الورق. لماذا لا يُعد هذا فنا؟ الفنان الحقيقي عامة هو الفنان الذي لا يستخدم هذه الأدوات، فهذه الأنشطة تُضيع الغذاء الجيد وقد تكون هُجومية أو مُحيرة حين تُستخدم مع أفراد من مُجتمعات تُعاني من شُح في الأغذية.
الأعمال المنسوخة	تلوين الصور في كُتب التلوين، وإتباع النقاط في الرسم، وممارسة أنشطة القص واللصق، وتوصيل (اقتفاء) الأثر أو استخدام الصور المطبوعة وإتباع الأرقام في تلوينها. لماذا لا يُعد هذا فنا؟ تُظهرُ هذه الأنشطة الالتزام والتحكم بالعضلات الدقيقة بدلا من الأصالة والدهاء.
	فن
الصنف	أمثلة
حل المُشكلات الإبداعي	تصميم كتاب مُصور أصيل، وخلط الألوان للوصول إلى اللون الأفضل، وتحقيق الهدف في صنْع الأبواب والشبابيك التي تفتح في بيت من الصندوق الكرتوني. لماذا يُعد هذا فنا؟ يكُونُ عمل كل طفل أصيلا نوعا ما، ويختار الأطفال تصميماتهم الفنية الخاصة، ويصنعون القرارات ويُحددون طرقا للمشاركة في عرض أعمالهم، وتقييم المُنتج النهائي.
الاستجابات الجمالية	يختبر كل زوج من الأطفال البطاقات الفنية ويتباحثون فيها، من خلال وصف/ ومُقارنة، ومُناقشة الأنماط الفنية في الكُتب المُصورة، والاستجابة للجمال الخارجي أو في صورة طبيعية، والمشاركة في " الحلقة الفنية" الأسبوعية، والتي تتشارك فيها مجموعات الأطفال الصغيرة أعمالها ويُعلق الأقران على شيء يحبوه في كل قطعة. لماذا يُعد هذا فنا؟ يُطور الأطفال مهارات نقد الفنون ويصيرتهم حول الأسلوب.
جميع الأركان	يُصمم المعلمون مراكز تعلم مُختلفة ومُتنوعة تُمكنهم من الحركة من مكان إلى آخر لتنفيذ الخبرات (مثال: العمل بالألوان المائية)، أو إتمام مُحتويات مُتنوعة للمشاريع (مثال: أدوات ابتكاريه لألعاب الدمى)، أو الوصول إلى الهدف (مثال: ابتكار ألوان تُغطي الصفحة كاملة). لماذا يُعد هذا فنا؟ يصنع الأطفال خياراتهم ويتبعون رغباتهم ويكتسبون المهارات ويكتسبون البصيرة في العمليات والمُخرجات على حد سواء

مُلاحظة: المعلومات من (Bae,2004)., (Bresler,1993), and (Rjestala, 2001)

إن قررت بأن نشاط ابتكار الوحش كان فنا، فأنت على حق.



الأساس النظري والبحثي: الفن كلُغة ومدارس ريجيو إيميليا Theoretical And Research Base: Art As A Language And The Scools Of Reggio Emillia:

الفن هو مجموعة من العمليات التي تستخدم الرموز والأدوات في إيصال المعنى، والفن أيضا هو لغة يتمكن الطفل من خلالها من إيصال فهمه (Narey,2009)، وتُمكّنه المُشاركة في الأنشطة الفنية من توضيح أفكاره، واهتماماته وخبراته (Korn-Bursztyn,2002). وبالنسبة للأطفال الذين يتعلمون التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم للتو من خلال الكلمات، يحتل الفن أهمية تساوي تلك الأهمية التي تحتلها اللغة (Danko-McGhe&Slutsky,2003). ويُسجل غالبية الأطفال عاما بعد عام بأن الفن من أكثر الموضوعات المُفضلة لهم في المدرسة، وليس من الصعب فهم السبب حين نُلاحظ كيفية تدريس الفن بشكل نموذجي في المدارس الأساسية، ففي الفنون، يجد الأطفال فرصة عظيمة للبحث في التحديات الجديدة، وصُنع خيارات مُعبرة، والعمل في أماكنهم الخاصة، والانتباه للتفاصيل، والافتخار بمُنتجاتهم، والتمتع بالرضا عند إتقان العمل.

وبين كافة برامج التربية في الطفولة المُبكرة في عالم اليوم، هنالك نموذج تتميز به بلدة إيطالية تُدعى ريجيو إيميليا من خلال المحتوى الذي يُركز عليه منهاج الفن الخاص بها (Gandini, Hill, Cadwell& Schwall,2005).



الخبرات الفنية الأصيلة تؤكد على العملية، وتُقدر الأصالة، وتتيح الفرصة للأطفال كي يحتفظوا بأعمالهم الفنية.

إن توفير فرص التعبير الإبداعي للأطفال هو حجر الزاوية لبرامج الطفولة المبكرة في مدارس ريجيو إيميليا. ويحرص المُعلمون من كافة أنحاء العالم على زيارتهم أو الإطلاع على المعارض المُتنقلة لأعمال الأطفال الفنية، والسؤال الأول الذي عادة ما يُطرح هو: لماذا؟ ماذا يحدث في هذه البرامج

التي تدعم التعبير الإبداعي لدى الأطفال؟ بالتأكيد لا أحد يفترض بأن الأطفال الإيطاليين هم الأكثر إبداعا بالفطرة مُقارنة بالأطفال الآخرين؛ إذا ما هي الفلسفة التعليمية، وما هو المنهاج، وما هي الظروف التي تقود إلى هذا العمل المُبهر للأطفال الصغار؟ يُمكنك الإطلاع على الشكل 4.2 وقراءة وصف مدارس ريجيو إيميليا التي تليها والمكتوبة بواسطة فرانكي ديجورج.

الخبرات السابقة مع الأدوات الفنية: هل وصل الأطفال للأدوات والمُعدات الفنية؟ هل كان مدى وتوعية وتجهيز الأدوات محدود؟
الفرص الثقافية: هل توافرت للأطفال فرص مُشاهدة أنماط مُختلفة من الفنون في بيئتهم؟ مثلا، هل زاروا معارض أو استوديوهات، واختبروا أنماطا مختلفة من العمارة أو قدروا الفنون الشعبية التقليدية لثقافتهم والثقافات الأخرى؟
الانضباط الأسري: كيف يتصرف الآباء مع جهود الأطفال الفنية؟ هل يُعاقَب الطفل بعنف إن رسم على الحائط مثلا؟ هل يفتقد الأولاد الثقة بمساعيهم الفنية؟
المهارات البصرية والإمكانات العقلية والتآزر الحركي: ما هي القوة والقدرات التي يُحضرها الطفل معه النشاط الفني؟ هل يمكن تعديل النشاط ليتناسب مع التحديات أو القوى الخاصة لدى الطفل؟

الشكل 4.2 المُتغيرات التي تؤثر على التعبير الفني لدى الأطفال

مُلاحظة: مُقتبس من (Henkes,1989)

مُلاحظات على مدارس ريجيو

فرانكي ديجورج

تنظر ريجيو أميليا إلى الطفولة المُبكرة كنظام للعلاقات بين الأطفال والأسر والمعلمين والبيئة وترتكز رؤيتها في النظر إلى الطفل كباحث نشط وبانٍ للمعرفة (Gandini,Hill, &Cadwell,2005).

تُحدد اهتمامات الطفل ما سيتم بحثه واختياره وترجمته، ويُمكن أن يبدأ إظهار الاهتمام هذا بطرق مختلفة: من خلال الكُتب والأحداث المحلية، أو المشكلة التي تُقدَم مع المجموعة، وقد تنتهي اهتمامات الأطفال بهذه المشاريع خلال بضعة أيام فقط، أو تستمر لأسابيع عدة أو تظهر بشكل مُتقطع لمدة أشهر.

ويلعب المعلمون دورا هاما في هذه المشاريع، كمستطلعين لتشجيع التفكير، وكمتعلمين شركاء يبنون المعرفة مع الأطفال، وكعارضين للتعليمات المكملة للمشاريع، وكمصدر للأدوات أو الخبرات الهادفة إلى دعم مُبادرات الأطفال، ومن المهم أن نذكر هنا دور (الأتيليارييستا Atelierista) أو معلم الفنون الذي يساعد الأطفال والعلمين على توفير الوسط الفني المناسب لتعبير الأطفال وإبداعهم، وبذلك يُوثق أعمالهم الشخصية حين يكتمل المشروع.

إن الفكرة من التوثيق أنه عنصر ضروري آخر في طريقة ريجيو إيميليا، ويبدأ في (أسيلي نيدو Asili Nido) مركز الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين عام وثلاثة أعوام، ولدى كل طفل ألبوم مليء بالصور، ومن خلال وصف المعلم للأحداث، والمراحل التطورية، وخربشة الأطفال، ومشاهدة هذه الألبومات يشعر الزوار والآباء بالتأكيد بالاحترام والقيمة التي يُكنها المُعلمون للأطفال. إن الاقتباسات من أحاديث الوالدين

والتي تتم مُشاهدتها في أجزاء كل ركن، تم جمعها من خلال المقابلات والحوارات التي كانت تدور مع الآباء، وتُعتبر مميزة جدا لكل من الآباء والمُعلمين.

ويتضمن التوثيق الخاص بالأطفال ما بين الثالثة والخامسة عروضا لأعمال الأطفال الفنية، والتي تبقى في المدرسة، وتشمل الصور والأسئلة وتعليقات الأطفال وهم يبحثون ويختبرون ويبتكرون جميع المعروضات الجميلة على جدران الصف، وتُسهم مشاهدة هذا التوثيق في تعريف الأطفال بأن كلماتهم وأعمالهم ذات قيمة بالنسبة للكبار المحيطين بهم، وتتسبب هذه المعرفة في إحداث متعة مستمرة على ابتكارات ومشاركات الأطفال، وفي الحقيقة فإن لهذا التوثيق أثر إيجابي على الآباء، الذين يتمكنون من مشاهدة هذا المدى الكامل للمشروع وتطور أطفالهم من خلاله، وتولد هذه المعرفة المتعة على أعمال الأطفال وتعزز المشاركة الأبوية في المدرسة.

ويلعب عرض أعمال الأطفال الفنية واللوحات المصورة جزءا هاما من الديكور الداخلي لمدارس ريجيو إيميليا، إذ يتم عرض أعمال الأطفال الفنية بنفس الانتباه والاهتمام الذي عادة ما يُمنح لأعمال الفنانين المحترفين من خلال الطلقات المتدلية من السقف، والأعمال الشفافة الملتصقة على الزجاج، وبعض الأعمال البارزة على ارتفاع الجدران داخل الصناديق المُضيئة، والمنحوتات المرتبة بعناية على الرفوف، وفي النهاية تكون النتيجة مُبهجة!!!

تجذب البيئة الأطفال، تماما كالكبار، إلى عالم الضوء، والانعكاسات، والمشاركة، إذ تتم مُشاهدة المرايا في أي مكان عند المدخل والأدراج، وتحت الحواجز خاصة العاكس منها بصورة تامة، والبيوت المثلثة الصغيرة التي يشاهد فيها الأطفال انعكاسات متعددة، وتضمنت جميع المدارس التي تمت زيارتها مربعا مركزيا كبيرا أو ساحة، تتجمع فيه الأشياء ويضُم مراكز التعلم الخاصة، وعادة ما تكون هذه الأماكن محببة لوجود النباتات والفنون والأدوات منظمة بطريقة فنية.

تُوفر كل مدرسة من المدارس أيضا مسرحا للعرائس يُستخدم عادة من قبل فريق محركي الدمى التابعين للبلدية، والذي يُمتع ويأسر الأطفال بقضايا الحقيقة مقابل الخيال " ما هو وما ليس بهو"، الموضوع المتكرر الذي يلعب فيه الأطفال داخل ركن الملابس والذي تحدث عنه أحد المعلمين قائلا " يدخل الطفل فيه إلى شخصية ويخرج من الأخرى" ويتمكن الأطفال من خلال شاشة الظل الكبيرة أيضا من ابتكار الأوضاع ويقدموا العروض المسرحية.

وُجدت أدوات أخرى في المدارس تتضمن المكعبات، وألعاب الطاولة، وأركان الكتب المريحة، ومناطق التدبير المنزلي، وأنشطة اللعب بالماء، والغرف الموسيقية للإبداع والاستماع، وألعاب التسلق الداخلية.

كانت غرف الطعام مُلفتة ومزينة بصورة أضافت لمسة تُشبه تلك الموجودة في المنزل، حيث تمت تغطية الطاولات الصغيرة بالمفارش، وتوسطت كل طاولة قطعة زينة مركزية منسقة من المنسوج الإفريقي في إحدى المدارس، وبأعمال من ابتكار الأطفال في مدارس أخرى.

وفي غرفة الفن تواجدت العديد من الأوراق والتجهيزات الفنية، وغيرها من الأدوات المُخزنة بعناية على رفوف مفتوحة لاستخدام الجميع، وفي قمة وحدات المخزن وُضعت صواني مقسمة لتضم بعض القطع والحبوب والبذور والأزرار ومجموعات رائعة من الأدوات ليتم استخدامها بطرق إبداعية، كما كانت الأسلاك والأدوات المعدنية الأُخرى متاحة لتشكيل وتأليف الأعمال الفنية ثلاثية الأبعاد، كما تم تصميم أحد المنحوتات

الفخارية من قبل الأطفال لتُظهر مجموعة من الكبار يحمل كل منهم طفلا بطريقة مختلفة، فيمسك أحدهم يد الطفل والآخر يحمل طفلا على ظهره، فيما يحمل آخر طفلا بين ذراعيه، ويهز أحدهم طفلا على ساقيه الممدتين، وتم تصميم هذه القطع وتفصيلها ومُلاءمتها بشكل جيد لتُعبر بحساسية عن مشاعر الأطفال.

لقد فسر معلم الفنون (أتيليريستا Atelierista) بأن الأطفال تم تشجيعهم لينتبهوا إلى تفاصيل الأشياء التي يُمثلوها، وقد يوجههم المعلم فقط للشكل والانحناء أو لأشياء أخرى مُحددة، بالإضافة إلى ذلك يُمنح الأطفال الفرصة لـ " إعادة زيارة" أعمالهم السابقة في نفس المكان، حين تبقى الأعمال في المدرسة، مما يتيح للأطفال فرصة مُشاهدة أخطائهم أو التفاصيل المفقودة كلما تطورت معرفتهم في مادة البحث، وحتى يكتمل مشروعهم. إن التعلم والإبداع هما هدفان متشابكان في البرنامج، وفور اقتراح الأوصاف يكون التعبير واللعب الإبداعي قلب ممارسات مدارس ريجيو إيميليا النموذجية.

وبوضوح، فإن برنامج الطفولة المبكرة في مواقع ريجيو له قيمة كبيرة على إبداع الأطفال، إذ أن متهاجهم يقترح العديد من الأفكار التي من شأنها أن تجعل البرنامج الذي تُدرسه أكثر نجاحا، ومنها:

- الاستماع لأفكار الأطفال واحترامها وأخذها على محمل الجد.
- مُلاحظة أعمال الأطفال بأدوات مُتنوعة ودعمهم بأسئلة لطيفة وبتعليقات إيجابية.
- إتاحة الفرصة للطفل كي يفكر بالمشاريع لفترة زمنية طويلة ويعمل بها لفترة طويلة تمتد طوال استمتاعه بها.
- تقديم وقت مُتأنٍ وغير مُنظم للأطفال ليعملوا بالأدوات.
- زيادة حجم المنطقة الفنية وإضافة المزيد من الأدوات وتوفير أماكن لـ " العمل المُستمر" حتى يتم تخزينه ليلا أو بين جلسات العمل.
- إضافة وسائل إعلامية مختلفة وجديدة وأشياء مُعاد تدويرها إلى الغرفة.
- مُشاركة مواهب أفراد الفريق المبدعين والمُحبين للفنون مع الطلبة (Moore,2003:p.1).

يُسلط الشكل 4.3 الضوء على المبادئ المُفتاحية للنظرية التطورية وتطبيقاتها على تطور الأطفال في الفنون، والمزيد من المعلومات حول التطور الفني لدى الأطفال يُمكنك زيارة الموقع الإلكتروني لشركة التعليم الفني www.aeparts.org.

المبدأ 1: يُفكر الأطفال في الفنون بطرق تختلف عن تلك التي يُفكر بها غالبية البالغين.
لدى الأطفال طُرقهم الخاصة في التفكير التي يُمثلون من خلالها عالمهم (Gardner,2000)، وحين يحكم الكبار بمثالية على الرسم، فإنهم يستندون إلى مدى "شبهه" بالأصل، ولكن ذلك لا ينطبق على الأطفال الصغار الذين يستخدمون الرسم بطريقة أقرب إلى اللغة، وكطريقة لتنظيم الأفكار وبناء المعاني (Goodenough,1954;Kellogg,1979)، ويرسم الأطفال الصغار نماذج بدلا من الأحداث أو الأشياء ولا ينظرون إلى الفن كما ينظر إليه العديد من الكبار كمُجرد زينة (Vygotsky,1925).
المبدأ 2: إن التطور الفني يُشار إليه بمراحل تطورية مُتسلسلة لا يمكن أن يتم الإجبار عليها.
من الغباء أن يدفع الكبار الأطفال إلى الرسم بطريقة مُحددة قبل أن يكون لديهم نُضج كاف لأداء تلك المهام بكفاية (Bygotsky,1986).
ولتوضيح هذه النقطة، تستعرض دراسة أجراها كل من أوبنقيلد وبريفين حاول فيها الباحثان تعليم أطفال الحضانة مهام نسخ المربع، وعلى الرغم من " إشباع" الأطفال بتعليمات رسم المربع، لم تتطور قدرتهم على رسمه، بالإضافة إلى ذلك حين بلغ الأطفال الذين أُرغموا على رسم المربع عامهم الرابع، لم تختلف

مستوى مهاراتهم عن أقرانهم الآخرين بدون إعطائهم التعليمات المباشرة (Lowenfeld and Brittain,1982). إن القدرة على رسم الأشخاص والحيوانات في مواقف مُختلفة تتطور ببطء لدى الطفل (Vygotsky,1925). فمثلاً، عادة ما يرسم أطفال الروضة الجسم أولاً ثم يرسمون الملابس ويجعلونها تظهر "شفافة" فيما يرسم أطفال مرحلة المدرسة الأساسية الناس من الجهة الأمامية ويجدون تحدياً في تصوير حركة الجسم – القفز لعب كرة السلة، وتناول الطعام، أو المشي مع الكلب. إن التطور في الفنون يرتكز على تمثيلها في الفراغ وفهم التراكيب الهندسية المكانية (Kindler,1997)، فعلى سبيل المثال، يجد الأطفال الذين لم يصلوا بعد إلى مرحلة العمليات المادية (أو الماديه) لدى بياجيه (العمر من 7-11) صعوبة في تحديد الطريقة التي تبدو الأشياء عليها حين تُعرض عليهم من زوايا مُختلفة (Cox&Ralph,1996;Li,1996)، ويُمكن مُلاحظة هذا الفهم للفراغ عند رسم الباب الأمامي للعمارة. إذ سيرسم الطفل الذي لم يصل بعد إلى مستوى فهم الفراغ هذه الأشياء عمودية على السطح.

المبدأ 3: يتعلم الأطفال التعبير عن أنفسهم من خلال الفنون بالتفاعل مع بيئاتهم.

يأخذ التعلم مكاناً في محتوى المعرفة (Lowenfeld&Brittain,1982)، ويستوعب الدماغ المعلومات الجديدة من خلال فهم علاقاتها بالمعلومات التي سبق أن تمت معالجتها، ونادراً ما يكون لرسومات الأطفال الصغار مثلاً خطاً قاعدياً وبدلاً من ذلك تظهر الأشياء طافية على الورقة، وحين يكتسب الأطفال الخبرة في الرسم التمثيلي، يبدؤون بإظهار الخلفيات في أعمالهم من خلال وضع العُشب أو الزهور أو الإسفلت وغيرها مما يمر به الطفل من خبرات أو يمكنه تخيله، ولا يكون غالبية أطفال المرحلة الأولى جاهزين مفاهيمياً أو معرفياً للتواصل مع الفراغ بإتباع شروط التطور الخطي أو شروط نسبية الجسم، ومن المهم بالنسبة لهم أن يقضوا أوقاتهم في تطوير مُخططاتهم الخاصة بالعالم المحيط بهم، لبحث وترجمة بيئاتهم.

وحالما يُدركُ الأطفال بأن مهاراتهم الفنية لا تُتيح لهم فرصة التواصل مع بيئاتهم بطريقة تمثيلية يميل الأطفال الأكبر سناً إلى تفضيلها، ولاحقاً تكون مناسبة لتقديم التعليمات بمنظور خطي ونسب إنسانية.

المبدأ 4: من خلال المساعدة، يتمكن الأطفال من الوصول إلى مستويات أعلى في تطور الفنون أكثر مما يُمكنهم الوصول إليه بمفردهم.

هناك نقطة متوسطة بين النهاية الواحدة التي تترك الأطفال يدخلون إلى أدواتهم الخاصة و النهاية الأخرى التي تمنح الأطفال نموذجاً مُسبقاً ليقومون بتقليده، وغالباً تعود تلك النقطة المتوسطة إلى فيجوتسكي (Vygotsky,1986)، وتُدعى بنقطة التطور الدنيا ويرمز لها بـ ZPD: Zone of Proximal Development، وهو المكان الذي يُقدم من خلاله المعلم أو النظير الأكثر أهلية المُساعدة بشكل يُمكّنُ الطفل من الإنتقال إلى مستوى يفوق ذلك الذي يمكنه الوصول إليه بمفرده (Gilbert,1996)، وأطلق فيجوتسكي على هذا الدعم "السقالة" لأن دوره يُشبه تماماً الدور الذي تقوم به سقالة عُلاء المنزل، والذي يتمثل بتقديم الدعم اللازم لأداء المهمة.

الشكل 4.3 المبادئ التطورية وفن الأطفال



يُجهز الأطفال ذوي متلازمة داون بعض الحِرَف لعرضها

انعكاسات المُعلمين على الفنون TEACHERS' REFLECTIONS ON ART:

معلمو مرحلة ما قبل الخدمة:

مختبري التعليمي MyEducationLab



إذهب إلى موقع مختبري التعليمي، واختر عنوان " مُشاركة الأسر/الوالدين Family/Parent Involvement"، وتحت الأنشطة والتطبيقات Activities and Applications شاهد فيديو عروض الملف التراكمي Portfolio Exhibitions، ثم أكمل النشاط.

"بعد أن تحدثنا عن فنون الأطفال داخل الغرفة الصفية، قررت استخدام ما تعلمته في تخطيط الأنشطة للمتطوعين الذين يعملون في برنامج المركز المُجتمعي. لقد استخدمتُ ذلك الموضوع مُسبقا بنجاح أثناء تعليمي لطلبتي، حيث بدأت بقصيدة روينا بينيف Rowena Bennett حول رجل كعك الزنجبيل من مجموعة (غني أُغنية من البوشار Sing a song of popcorn (White, Moore, DeRegniers, &Carr,1988)، وما زال هذا الجزء يبدوا جيدا لذا احتفظت به، ولكني اعتمدت مُسبقا على صُنع نموذج لرجل كعك الزنجبيل الذي وجدته في الكتاب ومن ثُم تزيينه بالتلوين والقص واللصق، ولكن بعد الالتحاق بهذا التدريب قررت أن أترك الأطفال يبتكروا رسوماتهم وزيناتهم الخاصة بأنفسهم، وكنت سعيدة جدا بما قدموه بمُفردهم".

المعلمون في مرحلة الخدمة:

" لأنني كنت مُعلمة بديلة، قمت بأداء العديد من الأشياء التي كانت مُنتقدة في الصف، وبطريقة غير اعتيادية كان علي أن أستند إلى الخطط التي تركتها المُعلمة لي، وكانت غالبية تلك الأنشطة تُنتج الشيء نفسه تماما من كل طالب، كتوصيل النقاط في صورة قلب عيد الحب، ولكن الآن لدي صفي الخاص، وأشعر بأنني مُتحمسة لكسر الطرق التقليدية"

" أثناء تدريس أطفال الصف الرابع، أشعر دائما بأن علي أن أُركز على الموضوعات الرئيسة ولم أُدرك بأن الفن هو موضوع رئيس أيضا! لقد بدأت بدمج الفنون في كامل المنهاج، ولاحظت بأنني حين أدمج الفنون يُفكر الأطفال بعمق وتوسع، ولا يكونون مُجرد مُتلقين للمعلومة، بل ينبغي عليهم أن يُركبوها، ويُقيّموها، ويعيدوا بناءها"

انعكاساتك الخاصة:

- ما هو المعيار الذي يمكنك استخدامه للتفريق بين الأنشطة الفنية وغيرها من أنماط الأنشطة الصفية؟
- ما هي الإسهامات التي يُقدمها الفن عموماً لتطور كل طفل؟
- ما هي المخاوف التي لديك حول دمج الفن في منهاجك؟

لملاحظة طُرق مشاركة الأطفال في الأعمال الفنية مع أُسرهم، شاهد فيديو "الأسر والمُجتمعات Families and Communities " على الشبكة الإلكترونية في موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab.

كيف يتعلم الأطفال من خلال الفنون How Children Learn Through Art:

يتم تحفيز أربعة أنماط من التعلم من خلال الفنون بشكل عام، ويُوضح الشكل 4.4 مُراجعة لأربعة أنماط رئيسة التعلم (Katz,1988) يتم تشجيعها من خلال الفن

ومن خلال الفن، يتعلم الأطفال ما يلي:

- المُلاحظة بحرص وتدوين مُلاحظاتهم.
- تنظيم الأفكار والتعبير عن المشاعر.
- العمل لتحقيق الهدف والمُحافظة على التركيز.
- حل المشكلات غير البنائية من خلال التجربة والخطأ.
- إيصال المشاعر والأفكار للآخرين.
- التعبير عن وجهات النظر الخاصة مع احترام وجهات نظر الآخرين.
- تقدير مُساهمات المجموعات الثقافية المُختلفة.
- ابتكار التغييرات البيئية باستخدام مدى واسع من الوسائل.
- تنفيذ اكتشافات جمالية وإصدار أحكام تقييمية (Cohen& Gainer,1995; Jalongo & Stamp,1997).

من خلال فهم تطور الفنون لدى الأطفال، ودور الفن في تشجيع التعبير ذي المغزى عن الذات، والمبادئ الأساسية لتعليم الفنون عالية الجودة الضرورية للمنهاج الرزين، يتعلم المُعلمون المهرة استخدام الفنون ليس كطريقة استدراكية أو إضافية وإنما كمفتاح للمنهاج الأساسي (Rasmussen,1998).

1. المعرفة عن الفنون، والتطور من خلال:
   - الخبرات الحسية واستكشاف الأدوات.
   - الالتقاء بفنانين حقيقيين على قيد الحياة ومُشاهدتهم أثناء العمل.
   - الاختيار والمُناقشة المدروسة للأعمال الفنية.

ما الذي يمكن أن يفعله المُمارسون؟

- اختيار أدوات فنية عالية الجودة سيحتاج الأطفال للعودة إليها مرارا وتكرارا.
- تعليم الأطفال احترام الأدوات الفنية والعناية بها (مثال: تنظيفها، وخزنها بشكل صحيح).
- استخدام المصادر المُجتمعية لتقديم نماذج أدوار
- استخدام المكتبة ومركز وسائل الإعلام والشبكة الإلكترونية ومطبوعات المتحف الجيدة والمُنتجات المُناسبة لاستثارة تفكير الأطفال حول الفنون

- توسيع مُفردات الأطفال باستخدام كلمات وصفية عند الحديث عن الفنون.

2. المهارات في الفنون ويتم تطويرها من خلال:

- تجريب الأدوات الفنية والمُعدات والعمليات في بيئة قليلة المخاطر.
- التوجيه اللطيف من قبل الآخرين الذين سبق لهم أن اكتسبوا المهارات.
- المُحاولة والخطأ: عمل الأخطاء والتعلم منها.

ما الذي يُمكن أن يفعله المُمارسون؟

- تقديم مدى واسع من خيارات الأدوات الفنية عالية الجودة.
- تخصيص وقت للخبرات الفنية بشكل يومي.
- اختبار الذات بالأدوات المُقدمة للأطفال.
- الفرص العملية التي يستخدمها الأطفال لابتكار المُنتجات.

3. الترتيبات باتجاه الفنون والتطور من خلال:

- التفاعل مع نماذج الأدوار- الأقران الأكثر كفاءة، والمعلمين، والفنانين المُحترفين.
- اختبار الفنون بجانب كسب التأييد للفنون الحماسية.
- المُشاركة بنجاح في الفنون

ما الذي يمكن أن يفعله المُمارسون؟

- تشجيع الأطفال على استخدام خيالهم الخاص وأفكارهم في أعمالهم وعلى أن يجدوا طرقهم الخاصة للاستجابة إلى أهداف الدروس.
- تعليم الأطفال على الوعي والالتزام بالفنون البصرية من حولهم.
- دعوة الأطفال لاختيار أعمالهم الأفضل وعرض الأعمال الفنية المُبتكرة من قبل كل طفل.

4. المشاعر حول الفنون ويتم تطويرها من خلال:

- الشعور بالانتماء إلى المجتمع والشعور بالدعم من المجموعة.
- فُرص الاستجابة إلى الأعمال الفنية المُبتكرة من قبل الآخرين.
- الإحساس بالكفاءة التي تنتج حين تُحدث جهود الأطفال الفنية استجابة جيدة من قبل الآخرين.

ما الذي يمكن أن يفعله المُمارسون؟

- تعليم الأطفال على احترام العمل المُبتكر من قبل أقرانهم.
- نمذجة طرق احترام مدروسة أمام الأطفال لأعمال الفنانين المُحترفين.
- دعوة الأطفال لاحترام سبب استدعاء أعمالهم الخاصة لاستجابات مُحددة من الآخرين.

الشكل 4.4 أربعة أنماط لتشجيع التعلم من خلال الفنون

مُلاحظة: المعلومات الواردة أعلاه مُستندة على (Cohen&Gainer,1995), (Jalongo&Stamp,1997), and (State of Florida Department of State,1990).

المسلسلة التطورية لفن الأطفال DEVELOPMENTAL SEQUENCE FOR CHILDREN'S ART

حين نتحدث عن الفنون، نتحدث عن شيء إدراكي ومعرفي وتطوري وتخطيطي يتأثر بالمُحتوى والثقافة، انظر إلى الشكل 4.5 والذي يستعرض كتابا مُصورا أصيلا كتبته فيكي، طالبة الصف الأول والتي تنتظر والدتها إنجاب طفل، ويُذكرنا كتاب فيكي المُصور بأن:

الفن إدراكي، فالفنانون من كافة الأعمار لابد أن يكونوا واعين بحماس إلى المُدخلات الحسية، ومن الواضح من قصة فيكي بأنها واعية للتغيرات التي تحدث في جسد والدتها



Figure 4.5 Vickie's Book

الشكل 4.5 كتاب فيكي

الفن معرفي: فحين شكلت فيكي الرموز كان عليها معرفة الأدوات (في هذه الحالة الأوراق والألوان الشمعية)، ومعرفة المصادر (في هذه الحالة الأم والرضيع)، واستخدام الأدوات/الوسائط للتعبير بصورة ما عن المصادر (في هذه الحالة، الرسوم الأصلية والكتابة).

الفن تطوري: ويعني ذلك بأن فيكي حين نضجت، سيستمر فنها في النضج والتغير معها.

الفن تخطيطي: ويعني ذلك بأنها تتعلم التقنيات الفنية الضرورية لإعطاء شكل لمشاعرها، وأفكارها، وتعبيراتها باستخدامها اللون والخط والتنسيق، والنسبة والتناسب.

الفن يتأثر بالمحتوى: لأن ولادة طفل جديد سيتم الاحتفال به كحدث حياتي هام في الأسرة، واختاره فيكي كموضوع يستحق أن تتناوله في فنها. ويُصور الشكل 4.6 مراحل رسوم الأطفال من سن الثانية وحتى التاسعة.

أنشطة مُنتج الفن

إن أنشطة مُنتج الفن في الفنون البصرية تتضمن بشكل نموذجي هذه الأشياء:

الرسوم، والألوان، والمطبوعات، والفنون تصويرية.

النحت، بما في ذلك المُقتل، والتجمعات والخزف.

الصور، والأفلام، والتقاط، وتصميم المسرحيات، والفيديو والصور الرقمية.

الحرف – السيراميك، الفنون المصنوعة من الألياف، والمُجوهرات، والأعمال المعدنية، والصقل، الأعمال الخشبية، والأوراق، والبلاستيك، وغيرها من الأدوات.

الفنون البيئية – الهندسة المعمارية، والتصاميم الحضرية، والتصميم الأرضي، والتصميم الداخلي وتصميم المُنتجات، وتصميم الملابس، والتواصل الجرافيكي في البيئات الخاصة والعامة.

التكنولوجيا – الحاسوب – الرسوم المُصممة، والتصاميم متعددة الوسائط، واستخدام الإنترنت كمصدر (National Art Education Association,1999)

الرضع والدارجون

المصمصة التطورية: يتواصل الطفل بشكل مُباشر من خلال حركات الجسد، كالاستمتاع المُتوسط برسوم الأصابع، وملاحظة أثر حركات اليد المُخططة على النماذج الورقية، وبالنسبة للأطفال الأصغر سنا، تكون الأعمال الفنية البصرية هي الأكثر حنوا، وتكون الخبرات والأحداث أكثر من معاني التواصل مع الآخرين، وتميل مُحاولات الرسم إلى أن تكون عشوائية، وإن كانت الرسومات تُنتج تواصلا مع الورق، فهذا هو كل ما يُمكن تقديمه.

الأنشطة الفنية النموذجية: يميل الأطفال إلى الاندماج في الخبرات الحسية –اللمس، والتذوق والشم، ووضع الأشياء في الفم. وخلال سنوات الطفولة المُبكرة، يبدأ الأطفال بتركيز انتباههم وتتبع الأشياء بأعينهم، ويتمكن الأطفال الصغار من تحديد ما يفضلونه في الصور عالية التغاير (كالنماذج المُلونة باللونين الأبيض والأسود) ووجوه البشر، وخلال مرحلة الرضاعة المُتأخرة يدرسون الأشياء باهتمام شديد ويُعالجون الألعاب والأشياء المُمتعة لهم، وعادة ما تأسرهم الاختلافات التي تحدث على ما يُشاهدونه (الألعاب المُتحركة فوق السرير، والرمش للضوء)، ويبدأ الدارجون بتفسير الأدوات الفنية البسيطة بطرق لا تتطلب مستويات عالية من المهارة، كالرسم بالأصابع، واللعب بالعجين، والخربشة على الورق بالألوان الشمعية العريضة، وهكذا.

مرحلة ما قبل المدرسة والروضة

الصفحة التطورية: يبدأ الطفل بتعلم طريقة التواصل من خلال الرموز واستخدام شيء ليُمثل آخر. والرسومات التي يُنتجها أطفال الثلاثة أعوام هي علامات مضبوطة، لأن الطفل يتمكن بشكل أفضل من صنع العلامات المقصودة على الورق، وعلى الرغم من أن علامات طفل مرحلة ما قبل الروضة تحدث كاستجابة لرؤية القطة مثلاً إلا أنها قد لا تشبهها، وقد يُمثل ذلك انطباعات كافة الأطفال الحسية في هذا العمر كنتيجة لخبراتهم مع القطة، ويتضمن ذلك لسانا كورق الزجاج، وفروا جميلا، وصوت خرخرتها، وحبها للعب، وقد يعلن الطفل "بأنها قطته الصغيرة" لذلك تُسمى هذه المرحلة بمرحلة الخربشة، وحين يزداد تحكم الطفل بالرسومات، تتطور رسوماته بشكل مثالي ما بين سن الثالثة أو الرابعة وغالبا ما يبدأ بتقديم أشكال صغيرة مُتكررة، تشبه التصاميم الهندسية، ومع الوقت يلتحق غالبية الأطفال برياض الأطفال، ويُميزون بأن الفن يتميز بطاقته للتواصل، وغالبا ما يستخدمون الأعمال الفنية كـ "أداة" - لإخبار قصة، فرسوماتهم وابتكاراتهم من معجون اللعب تُشبه الأشياء الموجودة في أذهانهم ويعود هذا إلى الفن التمثيلي.

الأنشطة الفنية النموذجية: تُستخدم الأدوات الفنية الأساسية والتقنية، كالألوان الشمعية، والأوراق، وألوان الأصابع، والأوراق الرطبة، وفراشي الرسم الكبيرة، والألوان وحاملات الألوان، ونماذج المعجون أو الطين، والصمغ الأبيض والخشب، والمهام الورقية المُمزقة، والفنون التصويرية البسيطة، وأشياء لطباعتها بواسطة الألوان الشمعية عند حكها (أوراق الشجر، ونعل الأحذية)، ويبدأ التزيين بالأشياء (مثال: قطع حجرية مغموسة في الطلاء تُغطي مُحيط صندوق ورقي)، واستخدام الملصقات وصناعة المطبوعات البسيطة بالأشكال اللينة الملموسة في الألوان، والقص، وتنظيم وإلصاق أدوات مُتنوعة كالكتب المصنوعة من قبل الأطفال والأقنعة البسيطة والجداريات، والنُسخ المُطابقة للأصل (مثال: صندوق كبير تتم إعادة تشكيله إلى بيت)، وغيرها من طُرق عرض الفنون.

الشكل 4.6 السلسلة التطورية لصُنع الفن

مُلاحظة: المعلومات من (Feeney, Christensen, & Moravcik, 1991).

المرحلة غير التمثيلية/ مرحلة الخربشة

العمر التقريبي: عامان.

المهارات الفنية: استكشاف الأدوات من خلال كافة الحواس، وضع علامات عشوائية على الورق، والبدء بالخربشة.



(Continued)

المرحلة غير التمثيلية/ مرحلة الخربشة

العمر التقريبي: 3 سنوات.

المهارات الفنية: استكشاف الأدوات من خلال كافة الحواس.

صنع علامات عشوائية واحدة فوق الأُخرى.

تميل العلامات إلى أن تكون أكثر تحكماً وقد تُغطي الورقة بطبقات لطريقة التلوين، وعلى الرغم من أنها ليست إنتاجاً فهي مُهمة للطفل..



المرحلة غير التمثيلية/ مرحلة الخربشة

العمر التقريبي: 3-4 سنوات.

المهارات الفنية: تستمر مرحلة الخربشة

إدراك الأشكال في العمل

الميل إلى جمع الأشكال

عادة ما تُسمى علامات.



العمر التقريبي: 4-5 سنوات.

المهارات الفنية: تتضمن شكلين، غالبا دائرة و إشارة زائد لصنع شكل الشمس

يُمثل الأشخاص بدائرة مع ذراعين وساقين (شخص يُشبه أبو ذُنيبة)

تبدو الأشكال طافية على الصفحة.

يُستخدم الفن لتمثيل المشاعر والأفكار.

غالباً ما يترك لديه انطباعا بدلا من تقليد كل شيء تم مُشاهدته أو معرفته.



العمر التقريبي: 6-8 سنوات.

المهارات الفنية: تُشبه فنون الأطفال بوضوح ما تُمثله.

يبدأ الخط القاعدي بالظهور في الرسوم.

يُصبح عمله أكثر تخطيطا ويتضمن التفاصيل.

يُكافح الطفل ليُتقن مهارات فنية متنوعة ويبدأ بتقييم عمله الشخصي.

تميل أعماله لتكون أكثر واقعية فيما يتعلق بشروط النسبة والتناسب.





مستوى الصف الأول

الصفحة التطورية: يُصبح الطفل أكثر ثقة وصانعا للرموز. ومع إتقان اللغة بشكل أفضل، يبدأ الأطفال باختيار رموز لبعضهم بعضاً (مثال: حين يصنعون كتاب الصور).

الأنشطة الفنية النموذجية: تقنيات جديدة وأكثر تعقيدا مثل المُجسمات، وأعمال النسيج الورقي، كما يتم تقديم البناء التجميعي. وتتضمن الأدوات والتقنيات التي تتم تجربتها أدوات الغزل والنسيج والرسم المُختلفة. كما تُستخدم تقنيات بنائية أكثر تعقيدا في أعمالهم (مثل: استخدام قُصاصات الطين لبناء الأشياء، أو التخطيط لبناء أبنية تدوم). كما ويبتكر الأطفال مُطرزات بسيطة (مثال: التطريز على الخيش باستخدام الإبر البلاستيكية)، والدُمى (مثل دمى العصي والجوارب).

مستوى الصفين الثاني والثالث

الصفحة التطورية: تمود هذه المرحلة إلى الإنجاز مُقابل الإحساس بالنقص (أزمة تحقيق الغاية) الواردة في نظرية إيريكسون النفس اجتماعية، ويُحاول الطفل فيها بناء قدرته من خلال فهم النوع الواسع للأنشطة الفنية، والأدوات كصناعة الألعاب، والرسم بالأكريليك، وتصميم الأشياء من الأنسجة، وصنع أشياء من السيراميك أو تصميم الزينة للإجازات وجميعها أمور شائعة خلال هذه المرحلة التي يُطلق عليها جاردنر وديفيز مرحلة "الشباب كحرفيين" (Davis& Gardner,1992).

الأنشطة الفنية النموذجية: يتعلم الأطفال بتعقيد أكبر مستخدمين الأدوات الفنية (مثال: أدوات النحت على الطين التي يستخدمها الفنانون)، ويطورون تحكما يدويا وقدرة أكبر (كتلك التي تحدث عند استكشاف الألوان المائية والفراشي الناعمة). ويبدأ الأطفال بتفسير أعمالهم (بصنع أقنعة أو دمى لينة بسيطة)، وابتكار أدوات أكثر اتقانا (مثال: الطلاء على القماش، وتصميم خلفية للصورة)، والبحث في تصاميم مُختلفة (مثال: تصميم مُلصقات للوظائف)، وتنفيذ المشاريع الجماعية مُتعددة الخطوات والتي تُصممُ وفق معيار مُحدد (مثال: استخدام أسلاك الدجاج -وهي أسلاك تُستخدم في الأعمال الفنية- أو التصاميم المُجسمة في صناعة الديناصور).

الشكل 4.6 لتتمة

دمج الفنون INTEGRATING THE ARTS:

دمج الفنون هو عبارة عن جُهد مقصود يهدف إلى تأسيس مجموعة من الروابط بين تعلم الفنون وتعلم الموضوعات (Deasy,2002; Stevenson&Deasy,2005). وحين يدمج المعلمون اثنين أو أكثر من موضوعات البحث فإن ذلك غالبا ما يكون أكثر فعالية (أي أنه يتجنب الازدواجية)، كما أنه الطريقة الأفضل للأطفال ليُطوروا ويُظهروا فهمهم العميق (Burnaford, Brown, Doherty & McLaugh-lin,2007). ويُقدم دمج الفنون للأطفال طُرقا متنوعة كي يُظهروا ما تعلموه، ويُمكِن المعلمين بذلك من أداء مهام أفضل كي يُلبوا احتياجات المجموعات المُتنوعة من المُتعلمين (Kendrick & McKay,2004;

(Merriman & Maneita, 2004) فمثلا، الطلبة الذين تُحبطهم المدارس النموذجية بالمهام فإن ما يدعمهم هو المهام التي تُمكنهم من استخدام ذكاءاتهم البصرية والكتابية القوية ووصفت كلوديا كونيت (Cladia Cornett,2006) أربعة طرق مختلفة لدمج الفنون:

1. التعليم بالفنون – دمج الفنون بالموضوعات الأُخرى في المنهاج (Althouse, Johnson, & Mitchell,2003)، كالقراءة (Egan,2006; Mantione& Smead,2003; Norey,2009).

2. التعليم عن الفنون – مُساعدة الطلبة على اكتساب المعرفة حول الفنون، مثل البحث في الأشكال (Browse,2003)، واستخدام الاسطوانة المُتدحرجة في التلوين، أو تكليفهم بطرح قصة عن التلوين (Eckhoff,2008; Epstein & Trimis,2005).

3. التعليم في الفنون – توجيه الأطفال لتطوير المهارات والإستراتيجيات استنادا إلى فنانين حقيقيين مثل العمل مع فنان مُقيم لتعلم المُصطلحات الفنية، والاستخدام السليم للأدوات الفنية وطرق تخطيط/ وتنفيذ/ وتقييم المشروع (Heath & Wolf,2005).

4. التعليم من خلال الفنون – استخدام الطرق الفنية والإبداعية لتعليم جميع المناهج (Barn-ford,2006)، مثل تأسيس مجلة في العلوم (Brenneman & Louro, 2008).



المُعلمون الفعالون يدمجون الفن مع غيره من الموضوعات.

الجدول 4، 2 يستعرض أمثلة لكيفية دمج الفن مع غيره من الموضوعات من خلال دراسة المصنوعات اليدوية.

حين تفكر في ابتكار وحدات مُتعددة التخصصات أو تقييم الوحدات المُخططة من قبل الآخرين، يمكنك أن تعود إلى التعليمات الواردة في الشكل 4.7.

ما هي المصنوعات اليدوية؟

المصنوعات اليدوية هي أشياء أو رموز تم ابتكارها من قبل أُناس ليُقيموا أو يُعطوا معنى لثقافة مُحددة، ومن الأمثلة عليها الرسوم، والكتب المُصورة، وقطع البرمجيات، والأقراص المرنة، وأدوات الطبخ، والمصنوعات اليدوية التي تحتفظ بها مُجتمعات مُحددة تتم مُشاركتها والاحتفاظ بها لأجيال مُتعاقبة كطريقة لـ "تشجيع ابتكار وإبداع طرق جديدة للطلبة للتفكير بها وفهمها وتمثيل معرفتهم" (Zwirn & Graham,2005, p. 53).

لماذا نُستخدمُ المصنوعات اليدوية؟

عندما يدرس الأطفال المصنوعات اليدوية المُبتكرة من قبل الآخرين، يبدأون بتحديد إمكانية تقاطعهم مع المجتمع من خلال جهودهم الفنية، ويتعلم الأطفال تدريجيا بأن المصنوعات اليدوية تمتلك خصائص مُحددة تجعلها أكثر ملائمة لأنشطة مُحددة (Casler & Keleman, 2007). لنأخذ على سبيل المثال ما يقوم به طفل الحضانة حين يمضغ أو يضرب أو يمشي على كتاب مُحاولا تحديد الهدف منه (Zeece, 2008).

لماذا تُعد دراسة الفن أو المصنوعات اليدوية مناسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؟

المصنوعات اليدوية هي أشياء مُتماسكة يستطيع الطفل أن يتتبعها بمستويات مُختلفة، فمثلا، إذا كان المُعلم يُناقش فنا مُنتجا من قبل مُصور معروف جيدا في كتاب مُصور، قد يُحدد بعض الأطفال موضوع العمل، وقد يُظهر آخرون ردود فعل تجاه الصورة، ويُبقي البعض الآخر على الموضوع، أو يقارنه بالأعمال الأخرى المُلفتة من قبل نفس الفنان أو فنانين آخرين.

الجدول 4.2 دمج المنهاج: دراسة المصنوعات اليدوية.

	التواصل القراءة، الفنون اللغوية والتكنولوجيا	العلوم الرياضيات/ العلوم	العلوم الاجتماعية الدراسات الاجتماعية/ الصحة والأمان
موضوع أطفال الحضانة استخدام الفنون البطاقات	أن يصبح الأطفال الصغار أكثر ألفة بالأعمال الفنية بابتكار ألعاب التوصيل والمطابقة بين البطاقات الفنية. تعليم المفاهيم مثل فوق، وبجانب، وأسفل حين يبدأ الأطفال بالحديث عن الصور والحيوانات الأليفة المقيتية.	يستطيع الأطفال تحديد وعدّ الحيوانات الأليفة في الأعمال الفنية ثم زيارة متجر الحيوانات الأليفة لمُشاهدة الحيوانات التي تُمثلها.	يُصبح الأطفال أكثر ألفة بصور مُتنوعة من فترات تاريخية وثقافات مُتنوعة
موضوع أطفال الروضة	تحليل القراءة البصرية الفنية مواقع إلكترونية ومنها -start	يمكن أن يمضي الأطفال وقتهم في التقاط فئات مُتعددة من	أخذ امتياز لبعض المواقع الإلكترونية مثل مجلة

الزيارات الميدانية الافتراضية	fall.com والتي تُقدم مُدخلات بصرية وسمعية للأطفال ليختبروا الفنون اللغوية. زيادة وعي الأطفال بالثقافة البصرية التي تضم الفنون البسيطة، والتقاليد الشعبية في مُتنع الفنون والصور والتصميمات التجارية والسينما والتلفاز، والحواسيب (Duncum, 2002; Ifland,2004) مثل: ما هي بعض الطُرق المُختلفة التي يُمثلها الأسد في اللوحة، وفي الأقراص المرنة وفي الحيوانات الأفريقية وفي الإعلان؟	الأعمال الفنية بين الأشياء القديمة (مثال: الرسم، والنحت، والعمارة)، والعمل في مجموعات لإنتاج مُلصقات من الصور التي رسموها باستخدام الحاسوب، والدمج وحدتي من الضوء والظلس، يُمكنك الإطلاع على مرجع فيشر و ماكدونالد (Fisher & McDonald,2004)، والذي يُظهر المفاهيم الخاطئة لدى الأطفال حول العلوم من خلال الفن والقراءة بواسطة "إستراتيجية الرسوم الناطقة" (Fello, Paquette, & Jalongo, 2006/2007).	الجغرافيا الوطنية -nation algeographic.com والتي يُتيح للأطفال فرصة الاستماع إلى القصص ولعب الألعاب... الخ بناء على عدد من موضوعات العلوم الاجتماعية (Jones,2005): "دراسة الألعاب من حول العالم: مثل لعبة الكرة والضرب، وكرة القدم والرقبي، والغطاء الأحمر والأبطال الخارقين" (pp.11-12) وربط الرسم بالقصص والدراسات الاجتماعية (Bloom & Hanny, 2006; Coufal & Coufal,2002).
موضوع المرحلة الأساسية للتاحف المُتنقلة للعارة	استخدام الكُتب المُصورة حول الفنون والتجمعات الفنية على الشبكة الإلكترونية وربط والمعلومات البصرية القراءة بالفنون البصرية (Hollander & Richwine, 2004; Justice, Pence, & Beckham,2005; Kasten Kristo, McClure, & Garthwait,2004)	يمكن أن يُلاحظ الأطفال نماذج الكائنات الحية الموجودة في البيئة الطبيعية، ويُسجلوا هذه المُلاحظات من خلال الرسم، ويُصنف الأطفال الرسومات بناء على خصائصها. استخدام الأطفال للمصابيح الكشافة للتفريد وتطوير مهارات الأطفال على المُلاحظة (Cobb, Mallett, Pridmore, & Benford,2007)	دعوة مُتحدث ضيف مثل شخص يجمع أدوات الطبخ العتيقة لمُشاركة خبراته مع الأطفال، والاستعانة ببرنامج مُساعد لعرض الأطفال بهدف إحضار الفنون إلى الصف. استخدم كُتب مُغامرات الفن وسلسلة العمارة (http://www.prestel.com) استثارة التفكير حول الفن.
الوضوع المُتوسط ابتكار متحف الصف	ابتكار معرض الشعر. ابتكار صور للتحف أرث الأسرة. كتابة قصة من قبل الأطفال حول كُل منهم ومُقابلة أفراد أُسرهم. الذهاب إلى رحلة ميدانية افتراضية لتحف إيريك كارل أو متحف مازا بالاستعانة بمجموعة دو جراموند لأدب الأطفال.	إحضار الأطفال لعش طائر، وأحافير... الخ من الخارج للمساهمة في متحف الصف الطبيعي التاريخي ومناقشة كيفية تكون الأحافير وكيفية صُنع العش... الخ. يمكنك زيارة المعارض الصفية على الشبكة الإلكترونية (Hileman,2008).	يستعير المُعلمون مصنوعات يدوية تاريخية من المتاحف المُعارضة، ويستضيفون "ليلة متحف"، يرتدي فيها الأطفال أشياء مناسبة لعصر مُحدد ويُفسرون لآبائهم ماهية تلك الفنون، والفترة الزمنية التي تعود لها... الخ (Hileman,2008).

أسئلة المنهاج التقييمية

عند تداخل الموضوعات الدراسية:

- هل يتم صُنع ترابطات ذات المعنى بين الموضوعات أو عبرها؟
- هل تُشجع التعلم العميق؟
- هل تستخدم الأمثلة عالية الجودة من الفنون وغيرها من الضوابط؟
- هل تستخدم التقنيات المُناسبة؟
- هل يتم دمجُ العمليات الفنية من حيث الابتكار والأداء والدقة؟
- هل يستمر التقييم خلال المشروع؟
- هل هُناك تقييم نهائي لتعلم الطلبة؟

أسئلة تقييمية لمُوظفي المدرسة

في هذه الأوضاع التعليمية:

- هل هناك وقت للتخطيط ولتطوير المُعلمين المُتخصص والمُستمر؟
- هل تتوفر المراجع بشكل كافٍ؟
- هل الجدول مرن بشكل كافٍ؟
- هل الإدارة داعمة ومُشاركة؟

الشكل 4.7 معيار تقييم المنهاج التكاملي

مُلاحظة: المعلومات مُقتبسة من (Ulbricht,1998) & (Consortium of National Arts Education Associations,2002)

أدوار ومسئوليات المُعلمين في الفن TEACHERS' ROLES AND RESPONSIBILITIES IN ART

" فيليس" طفلة في الخامسة من العمر، التحقت للتو بالمدرسة، وفي أحد الأيام حضرت من المدرسة إلى المنزل ويبدو عليها الذهول، انفجرت بالبكاء، ومدت يدها إلى جيبها لتُخرج منه منديلا ورقيا ملفوفٌ بداخله ألوانا شمعية مكسورة. يبدو بأن المُعلمة كانت قاسية عندما نبهت الطلبة للعناية بلوازم المدرسة وعدم كسر الألوان. "فيليس" علمت بأنها أخطأت خطئا لا يُغتفر "الضغط بقوة شديدة" على الألوان.

وتجنبا للعقاب، لجأت فيليس إلى إخفاء "جريمتها"، وتُوضح تجربتها أهمية فهم الدور في تعزيز الفنون بالنسبة لمُعلمي الصف.

التأكيد على العملية والإنتاج بنفس الدرجة: حين يُكلِّف الطلبة بتلوين الصور بعناية في الأماكن المُخصصة لها، والبقاء على الخط عند قص أشكال مُحددة، ولصقها على الورق بطريقة مُحددة، وأخذ النتيجة إلى المنزل لتزيين باب الثلاجة بها، هذا تخطي للعملية وإسراع في المُنتج. وتُوصل تلك الأنشطة رسالة إلى الأطفال بأن الأعمال الأصيلة ليس لها أهمية بالنسبة للكبار.

مُختبري التعليمي
MyEducationLab

اذهب إلى موقع مختبري التعليمي، واختر عنوان "القراءة المُبكرة Early Literacy"، وتحت الأنشطة والتطبيقات Activities and Applications شاهد فيديو "كُرة القاعدة الطائرة Flying Baseball" وحين تنظر إلى المصنوعات اليدوية، فكر في كيفية تثبيتها للمعايير الفنية

قيمة الأصالة مُقابل التقليد: إن الجوهري جدا في الفن هو كسر الصور النمطية بدلا من إدامتها، الفن هو ليس تلوين صفحات، وتتبع نقاط، أو تلوينٌ بالأرقام، والفن ليس تتبع يدوي للديك الرومي في عيد الشكر، أو شجرة تُشبه حلوى المصاصة، أو بيت من مربع ومُثلث، وإذا لم يكن الفن أصيلا، هو ليس بفن.

بعد موت حيوان أليف خاص بطلبة الصف الثاني في المدرسة التابعة للكنيسة، قرأ مُعلمهم مقطوعة سينثيا ريلانت "سماء الكلب" وابتكر كل طفل رسما لما تعليه الجنة بالنسبة للروح اللطيفة التي تعود للخنزير غينيا طويل الشعر والذي يُدعى "فزي". اختلف كل رسم من رسومات الأطفال عن الآخر، وتشارك الأطفال في أفكارهم لصناعة صورة بحجم كبير لـ "سماء خنزير غينيا".

إتاحة الفرصة للأطفال للاحتفاظ بالملكية: يحتفظ الأطفال بملكية الأعمال الفنية حين (1) يختارون أفكارهم الخاصة للموضوعات (2) يمتلكون حرية التعبير عن أفكارهم بطُرقهم الخاصة (3) يكون لديهم الحق في تنظيم فنونهم بطُرقهم الخاصة (Jefferson,1963)، ويحتاج الأطفال لاستخدام العديد من الأدوات الفنية المُختلفة. إن الهدف هو ليس إتمام الإعمال والمُقارنة بين الأطفال من خلال استخدام نماذج المُعلمين كمعيار يستند إليه الجميع. ولمُشاهدة أعمال أصيلة للأطفال يُمكنك الإطلاع على "كرة القاعدة الطائرة Flying Baseball" على الشبكة الإلكترونية في موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab.

تطوير تقدير الطفل للمزج والتوازن. فكر بمدى اختلاف حياتك إن لم تكن لديك فنون بصرية فلمية. ثم فكر بأفضل فلم شاهدته لأكثر من مرة، ما هو نمط الفيلم الذي احتل خيالك؟ هل هناك افلام أخرى أحببتها لنفس المُخرج ؟ أجب على الأسئلة التي تُصور أهمية مفهوم الجماليات الذي يُطلق عليه المزج والتوازن. بوضوح، يُمكن صناعة العديد من الأفلام، ولكن مجموعة مُحددة من المُكونات والتفاعل بين تلك العناصر هو ما يبتكر العمل الكامل المُرضي. فالمزج والتوازن بمهارة يُحول الأعمال العادية والدونية إلى أعمال فنية، وهو أمرٌ يحتاجه الأطفال ليشكلوا خبرات شخصية يحترمها الآخرين.

توفير بيئة آمنة وصحية: غالبا ما لا يكون المُعلمين مدركين للأخطار المُحتملة للأنشطة والأدوات الفنية، ويُقدم الشكل 4.8 قائمة شطب يُمكنك استخدامها لتقييم معرفتك بقضايا الأمان عند استخدام الأدوات الفنية.

البيئة	نعم	لا
هل البيئة خالية من القاذورات والحُطام والغُبار؟		
هل الأرض نظيفة وجافة لتجنب الإنزلاق والسقوط؟		
هل الأدوات مُنظمة لتجنب تعثر وسقوط وسحب الأشياء إلى الأسفل (مثال: الأسلاك الكهربائية مُثبتة على الحائط)؟		
هل التهوية كافية (مثال: الهواء نقي، والشبابيك مفتوحة، والمراوح مُتوفرة)؟		
هل الإضاءة كافية؟		
هل تُستخدم إجراءات الحماية (مثال: أقنعة الغبار، والقفازات البلاستيكية، وواقيات العينين)؟		
هل قواعد الأمان مُعلنة (مثال: عدم الركض، وعدم استخدام الأدوات الفنية كأسلحة)؟		
هل إجراءات الطوارئ مُعلنة وهل رقم مركز التحكم بالسموم واضح فيها؟		
اللوازم والتخزين.		
هل الأشياء التي يحتاجها الأطفال يسهل الوصول إليها من قبلهم بسهولة؟		
هل الأشياء التي تتطلب مُلاحظة المُعلمين محفوظة في خزائن مُحكمة الإغلاق؟		
إجراءات الصحة والأمان		
هل اعتبارات الصحة والأمان جُزء من التخطيط للأنشطة؟		
هل يتم تفسير قضايا الصحة والأمان كجزء من أنشطة الأطفال؟		
هل هنالك دليل يتعلم من خلاله الأطفال مُمارسات الأمان والصحة (مثال: إشارات التحذير المُصورة، ومُلصق عن غسل اليدين)؟		
هل الأدوات والمُعدات الفنية التي يستخدمها الأطفال موجودة بشكل عادي؟		
المُمارسات التعليمية		
هل يختار المُعلم حسه بشكل جيد في اختيار الأنشطة المُناسبة للعمر والمناسبة شخصيا (مثال: "الرسم" بكريم الحلاقة غير مُناسب لأطفال الحضانة لأنهم قد يتذوقوه أو يفركوه مُندفة على أعينهم)؟		

هل يتعلم الأطفال طريقة استخدام الأدوات بشكل صحيح؟	☐	☐
هل المُعلم واعٍ بالسموم البيئية وآثارها؟	☐	☐
هل المُعلم يعرف بمواصفات التجهيزات الفنية (مثال: غير السامة، والمُنتجات المُصدق عليها، والمُنتجات المُرخصة، والمُنتجات المُصادق عليها من قبل معهد أدوات الحرف والفنون) ويتجنب استخدام المُنتجات الرخيصة المُستوردة التي قد تكون خطرة؟	☐	☐
هل السياسات والإجراءات واضحة (مثال: القفصات اليدوية، أدوات التلوين أدوات الجمع والتوزيع، وعدم اللعب بأدوات الفن)؟	☐	☐
هل المُعلم واعٍ بالمخاطر المُمكنة من بلعها أو استنشاقها أو امتصاص الجلد لها؟	☐	☐
الاحتياجات الخاصة		
هل لدى المُعلمة معلومات تفصيلية حول وجود حساسية، أو حساسية كيميائية، أو مُشكلات تنفسية، أو اعتلالات حركية كبيرة أو دقيقة... الخ لدى أي من الأطفال؟	☐	☐
هل يُراعي المُعلم خصائص الطاقة الخاصة مثل المهارات اليدوية أو الألفة مع الأدوات، عند التخطيط للأنشطة الفنية؟	☐	☐
هل هناك أدلة على إجراء تعديلات عالية أو مُنخفضة التقنية من شأنها أن تُمكن الأطفال الصغار ذوي الإحتياجات الخاصة من المُشاركة في الأنشطة الفنية؟	☐	☐
معرفة المُعلم		
هل تعلم بأن:		
الطين يتكون من 60% من السيليكا، وإن انتقل الغبار الطيني بالجو، قد يُهيج المُشكلات التنفسية أو يُسبب أمراض الرئة إن تم التعرض لها طويلاً؟	☐	☐
الخلائط والمساحيق التي غالبا ما تُستخدم لصناعة الأدوات الفنية (مثال: الطحين، ونشاء الذُرة، والصمغة باريس) قد يتم استنشاقها لتُسبب أزمة ربو للأطفال المُصابين بهذا المرض؟	☐	☐
حتى إذا لم يتعمد الأطفال تناول التجهيزات الفنية، قد يبتلعوها مُصادفة عند لمس أفواههم، أو قضم أظافرهم، أو وضع الأدوات الفنية في أفواههم؟	☐	☐
أصباغ الطعام التي يُعتقد بأنها غير مُؤذية تُعد الآن من مُسببات السرطان؟	☐	☐

الطين الحقيقي والمأخوذ من الأرض قد يتضمن بكتيريا ومعن قد تُسبب الحساسية أو العدوى؟		
قد يفرك الأطفال أعينهم مُتْعَبة وأيديهم مليئة بالأصباغ أو الألوان من الأقلام وغيرها من المواد وهذا قد يسبب التهابات وأورام في العينين؟		
إن المُكون الأساسي في معجونة اللعب هو الطحين، والمُكون الأساسي في الصمغ الأبيض هو الحليب، لذا، إذا ابتلع الأطفال الذين لديهم حساسية من القمح (حالة داخلية) أو مُنتجات الحليب (عدم تحمل اللاكتوز) هذه المواد، قد يزداد وضعهم سوءاً.		

الشكل 4.8 قضايا الصحة والأمان في الفن: قائمة شطب

مُقتبسة من (National Safety Council, www.nsc.org/ resources/Factsheets/environment/ indoor_air_quality.aspx &(Qualley,1986

تأسيس القواعد والمُحددات: لابد أن يُؤسس المُعلمون الفعالون القواعد والمُحددات التي تُمكن الأطفال من اكتساب ما أمكن من خبراتهم، ويستعرض الشكل 4.9 قائمة بالاعتبارات الإدارية داخل الغرفة الصفية فيما يتعلق بالفن (Schirrmacher & Fox,2008).

اختيار الأدوات المُناسبة التي تدعم المهارات بفاعلية: حين يبدأ الأطفال باستخدام الألوان، قد يُقدم المُعلم المفاهيم الأساسية لاستخدام الملابس الواقية، ووضع الفراشي مرة أخرى على نفس اللون، والتنظيف بعد التلوين. وحين يكتسبون بعض الخبرة، قد يُقدم المُعلم استراتيجية مسح كل جهة من الفُرشاة في حافة وعاء الفراشي لتجنب التنقيط، ومسك الفراشي بالأصابع (بدلا من القبض عليها) فوق الحافة المعدنية، مما يزيد تحكم الطفل بالفرشاة، ولاحقا، يُمكن أن يُنمذج المُعلم أمام الأطفال كيفية تجنب التلطيخ بترك اللون يجف قبل إضافة لون رطب آخر فوقه أو بالقرب منه، وكيفية استخدام الفراشي من مُختلف الأحجام لأهداف مُتنوعة (الضيقة/المُوجهة للتفاصيل، والعريضة/ المُبسطة للأماكن الواسعة)، وكيفية شطف الفراشي بماء بارد وتخزينها بطريقة تكون فيها الجهة الخشنة للأعلى. وحين يكتسب الأطفال خبرة مع الألوان في المراحل الأساسية، يُمكنهم أن يتعلموا عمل ضربات مُختلفة بواسطة الفراشي ويتعلموا كيفية التخطيط قبل التلوين، أو تجريب الألوان التي يصعب التحكم بها مثل الألوان المائية.

1. حدد قواعد هامة قليلة بدلا من أن تُحدد قواعد غير هامة كثيرة.

2. قلل عدد الأطفال في المركز في أي وقت، فهذا يُجنبُ النزاعات على الأدوات والتلف المُفاجئ لأعمال الأطفال والذي يُسببه الازدحام الزائد.

3. عبر للأطفال عن أهمية ارتداء الملابس الواقية، قدم الأرواب، والمآزر، أو ببساطة يُمكنك أن تُوفر قمصاناً رجالية صغيرة قديمة يُوضعُ ظهرها على صدر الطفل وتُربط أكمامها من الخلف.

4. علّم الأطفال كيفية استخدام الأدوات الفنية والعناية بها، مثل شطف فراشي الطلاء، وتغطية عُلب الألوان، وإعادة الأدوات إلى مكانها الأصلي عند الانتهاء من استخدامها.

5. نمذج أمام الأطفال أهمية الاحتفاظ بالأدوات واستخدام الأدوات اللازمة فقط. يُمكنُك أن تمنحهم القليل من الصمغ الأبيض فوق غطاء علبة قديمة مثلا بدلا من إعطائهم عُلبة الصمغ الأبيض الكبيرة.

6. وجه الأطفال كي يُشاركوا أدواتهم ويحترموا الآخرين. نمذج ذلك أمامهم بأن تطلب الشيء بدلا من أن تمسكه ("هل لي أن أستخدم الكبس بعدك؟" "هل انتهيت من استخدام معجونة اللعب زهرية اللون؟"). ناقش مع الأطفال أهمية تقبل أنشطة الأطفال الآخرين الفنية.

7. بدلا من أن تُعلن ببساطة "لقد حان وقت الترتيب"، تظاهر أنت بالبدء بالترتيب بعد انتهاء كل نشاط.

الشكل 4.9 وضع القواعد والحدود في برامج الطفولة المبكرة الفنية

ملاحظة: المعلومات من Schirrmacher and Fox (2008)

تقييم الأدوات والخبرات: امشي في ساحة مدرسة أساسية، وانظر إلى أعمال الأطفال الفنية، وستُلاحظ التباين بينها، ففي مرحلة الروضة والصف الأول هناك نضارة وعفوية في أعمالهم، فغالبية أطفال الروضة والصف الأول يُحاولون مواجهة أي تحديات للإيضاح – الجسر المُعلق، والزرافة، أو فناء المقطورة، وفي الصف الثاني والثالث يبدأ العديد من الأطفال بالتوصيل والنسخ بدلا من ابتكار رسومهم الخاصة.

وستعلم بأن جهودك ناجحة في تشجيع الإبداع من خلال الفنون حين:

- يستخدم الأطفال ويطلبون أدوات فنية مُحددة.
- يتقبل الأطفال بثقة التحديات الفنية الجديدة.
- يُتابع الأطفال الأعمال الفنية خلال وقت الفراغ في المنزل والمدرسة.
- يُعبر الأطفال عن اتجاهاتهم الإيجابية نحو الفنون والقدرات الفنية أثناء النقاشات الصفية.

الاستجابة المُناسبة لفن الأطفال Responding Appropriately to Children's Art:

تُحب الطفلة كاتي التي تبلغ من العمر عامين أن تلتف للأعلى مع "كريستي" كلبها، بينما تنظر إلى كُراستها وتقوم برسم علامات وصفتها بـ"كريستي". إن الأطفال الصغار لا يفصلون انطباعاتهم البصرية عن أنفسهم، فقد تُمثل علامات كاتي نعومة فرو الحيوان أو الشعور السعيد لوجوده حولها بالدفء والقرب بدلا من إظهار الكلب، ولا ينجح الكبار الذين يُشيرون" جيد جدا، ولكن ما الذي حدث لذيل الكلب؟" أو يسألون "ما هذا؟" في تقدير أنماط التعبير الفني المُبكرة للأطفال.

أحيانا، لا يتظاهر الأطفال، ويستجيبون لمتعهم الحقيقية باستخدام بعض الأدوات مثل: ضغط معجونة اللعب بين أصابعهم أو زحلقة أصابعهم على الورق الرطب باستخدام ألوان الأصابع، وحتى

حين يتظاهرون بتمثيل فكرة ما، قد تتم ترجمتها بطريقة مختلفة قليلا كما يحدث حين يُخطط طفل مرحلة ما قبل المدرسة الرسم " بيت مُخيف" فيرسم بيتا يبدو طبيعيا ولكن تخرج منه أصواتا طوال الوقت (Davis& Gardner, 1992).

ولجميع الأسباب السابقة، من الأفضل الحديث عن المُحددات الفنية، فعند بحث الفن مع الأطفال الصغار جدا، يُمكنك أن تُعلق على الألوان قائلا ("أنظري إلى كُل هذا اللون الأصفر يا إيشاكا") وعلى التنسيق ("ايستين، لقد غطيت كل الصفحة بالطلاء") وعلى الملمس ("لقد أصبحت هذه العجينة أنعم بعد أن مددتها")، والخط ("لقد شاهدت النماذج المُمتعة التي صنعتها بعيدان الأسنان والطلاء على صفحتك كلوديا")، أو على الشكل والتنسيق ("لقد لاحظت بأنك استخدمت الدوائر والمُثلثات")، وبالنسبة للأطفال الأكبر الذين يبتكرون فنون تمثيلية، من الأفضل اتباع قيادة الطفل، بأن تبدأ بالقول" أخبرني عن رسمك"، ثم تتبع قيادة الطفل في الحوار، ومن الأفضل ملاحظة ما يحاول الأطفال انجازه حقا والتأكيد عليه من خلال الفن بدلا من تمرير الأحكام على نوعية العمل.

وحين تستجيب لأعمال الأطفال الفنية، ابقي في ذهنك المبادئ التوجيهية الآتية:

1. **تعامل مع فنون الأطفال وأعمالهم باحترام:** دع الأطفال يعرفون بأن أعمالهم ذات قيمة من خلال عرضها بفخر، ومساعدتهم على نقلها إلى البيت بأمان، والتفكير بأمر إيجابي يُمكن قوله حول أعمالهم (Rankin,1995).
2. **التأكيد على المشاعر والاستجابات:** فبدلا من التعامل مع الفن كمهمة جماعية أو تمرين يسير وفق تعليمات مُحددة، شجع الأطفال على استكشاف المشاعر من خلال الفنون.
3. **قدم بدائل أخرى حين يبدو على الأطفال الإحباط أو الرغبة في التوقف:** اسأل أسئلة من شأنها أن تُساعد الأطفال على الأخذ بطرق أو منظورات مُختلفة بدلا من الوقوع في الخطأ أو الإحباط، شجع الأطفال على الاستمرار حين تكون هناك تحديات في المهام بدلا من الاستسلام حين يكون التقدم في الطريق غير واضح.
4. **ساعد الأطفال على ترتيب الضروري من غير الضروري:** علمهم مهارة التأكيد على الأكثر أهمية بين مُنتجاتهم الإبداعية وساعدهم على أن يفهموا بأن " الزائد أخو الناقص" في كثير من الأحيان وبأن الخبرات الجمالية تتطور من خلال إزالة التفاصيل الغريبة.
5. **توجيه الأطفال للقيام بالأفضل:** لا تُشجع الأطفال أو تقبل منهم أعمالا مُتسرعة حين يكون من الواضح بأنهم لا ينتجون أفضل ما يُمكنهم عمله، جرب اكتشاف السبب وامنحهم الفُرصة للتعديل والبراعة.
6. **ميز جهود الأطفال:** شجع التقييم الذاتي وتجنب عقلية المُسابقة، ومن الأفضل تشجيع جميع الأطفال بدلا من تفريد بعضهم بالمُكافأة (Cohen& Gainer,1995).

تحديد مواقع المصادر وتخزين الأدوات Locating Resources and Storing Materials:

تتوفر لدى القليل من المُعلمين صلاحيات شراء ما يرغبون من أدوات الفن، وفي غالبية الأحيان يختارون أدواتهم من بين الخيارات المُتاحة كالألوان والأوراق والألوان الشمعية والعجون والخشب والتي تُستهلك كثيرا لأنهم يحتاجون إلى إعادة تعبئتها دوريا، وحين تكون الميزانية محدودة، يكون التركيز غالبا على الأدوات التي لا يتم استهلاكها كثيرا أو التي يتم استبدالها بصورة أقل.

في كثير من الأوقات لا يكون الكبار مُستائين لمُشاهدة فوضى الأدوات تحديداً، وإنما لأن أدوات الفن هذه لها معان أساسية فيما يتعلق بالتعبير الذاتي، وأمرٌ لابد أن يُيسروا استخدامه بصورة يومية، وبدلا من رفع تلك الأدوات، لابد أن يُقدم المعلمون حلولا إبداعية للمُشكلات وأن يبحثوا عن مصادر لأدوات الفن، ومن المُناسب استخدام الأدوات التي:

1. **تُسهم في توسيع خبرات الأطفال:** يُركز الشكل 4.10 على إمكانية استخدام الكُتب المُصورة في توسيع خبرات الأطفال الإبداعية. انظر أيضا إلى (الحديث مع الفنانين1)، و(الحديث مع الفنانين2) (Cummings,1992,1993)، وبالنسبة للطلبة الأكبر سنا، يمكنك الإطلاع على (جنبا إلى جنب: خمس فرق للكتب المُصورة المُفضلة يذهبون إلى العمل) (Marcus,2001).

<table>
<tr><td>دليل القصة هو مجموعة من الأنشطة المُصممة لتُرافق قصة مُحددة للأطفال والتوسع فيها، ويدمج دليل القصة الجيد مجالات المُحتوى ويدعوا الأطفال للاستجابة إلى القصة بطرق ذات معنى، وفيما يلي دليلان لقصتين تُعززان الفنون، واللعب، والإبداع، والخيال.</td></tr>
<tr><td>دليل قصة شاطئ القطران</td></tr>
<tr><td>الكتاب: شاطئ القطران لـ فيث رينجولد Tar Beach, by Faith Ringgold (1996).
مُلخص: يتظاهر سكان شقة المدينة بأن سقف شقتهم شاطئ جميل، وبأن لديهم رحلة إلى " شاطئ القطران". ويستمتعون بالمُشاركة في الرحلة، بعد ذلك تتخذ الراوية -وهي طفلة صغيرة أمريكية من أصل أفريقي- وشقيقها الصغير رحلة جوية خيالية عبر الحي قبل العودة بأمان إلى المنزل، وتظهر الصور التوضيحية في الكتاب أجزاءً من لحاف القصة الذي ابتكره المؤلف.
المُقدمة: اليوم سوف نستمع إلى قصة عن التظاهر، ما هي المُسابقات التظاهرية التي يُمكنكم لعبها؟ انظر إلى غلاف الكتاب الذي كتبه فيث رينجولد، ويدور حول طفلة وشقيقها يُحبان التمثيل، الصور في الكتاب خاصة جدا، وبدلا من رسم الصور، قامت فيث رينجولد بخياطتها، ثم قامت بجمعها معا على لحاف.
الأسئلة:
1. ما هي بعض الأشياء التي تُحبُ أن تتظاهر بها؟
2. لماذا يتظاهر الناس في القصة بأن لديهم شاطئ؟
3. إن تمكنت من الطيران، ما الذي ستختار الطيران فوقه؟ لماذا؟
4. من ستختار ليذهب معك؟
الأدوات: لحاف حقيقي أو كتاب من لحاف مُزود بنماذج الصور
المُتابعة:
● انظر إلى كُتب أخرى للقصص تتضمن رسوما توضيحية غير اعتيادية - رسوم توضيحية من البلاستيسين مثل (هل شاهدت الطيور؟) والتي كتبها كل من جون أوبنهيم وباربارا ريد Have You</td></tr>
</table>

(1998) Seen Birds?, by Joanne Oppenheim and Barbara Reid، ويُمسِك (في يوم مُثلج) الذي كتبه إيزرا جاك كيتس (1962) The Snowy Day, by Ezra Jack Keats، وقصة (الأجزاء المتحركة في عجلات الباص) التي كتبها بول زيلنسكي (1990) The Wheels on the Bus, by Paul O.Zelinsky.

- جرب خياطة بعض الصور بالخيش، والإبر البلاستيكية الكبيرة، والخيوط.
- انظر إلى كُتب أو صور المجلات المُتعلقة بالِلحف الفائزة، وناقش اللُحف التي يُفضلها كل فرد في الصف وسبب تفضيله لها.
- قم بدعوة بعض من صنعوا اللُحف لزيارة الصف وإحضار لحف مُختلفة.
- اقرأ كُتبا أُخرى عن اللحف القصصية مثل (حفظ اللحاف) لباتريسيا بولاكو The Keeping Quilt, by Patricia Polacco (1988)، و(قصة لحاف) لتوني جونستون The Quilt Story, by Tony Johnston (1984)، أو انظر إلى الفيديو (رجل الثلج) لرايموند بريجس The Snowman, by Raymond Briggs (1978).
- انظر إلى فيديو (بيتر بان) ثم اقرأ (جريس المُدهشة)، وهي قصة لماري هوفمان Amazing Grace, by Mary Hoffman (1991)، وتدور حول طفلة أمريكية من أصول أفريقية تريد أن تُؤدي دور بيتر بان على مسرح المدرسة.

دليل قصة الفئران العُميان السبعة

الكتاب: الفئران العُميان السبعة Seven Blind Mice, by Ed Young [1992].

مُلخص: في هذه القصة التي تُحاكي القصة الهندية "الرجال العُميان والفيل"، يختبر كل فأر جزءا من أجزاء الفيل (الأذن، الناب، الذيل...الخ)، ويتوصلوا إلى استنتاج غير صحيح حول الصورة الكلية للفيل، ثُم يختبر كلٌ منهم الفيل الكامل ويضعوا جميع مُلاحظاتهم معا ليدركوا من خلالها ماهية الشيء الحقيقي.

المُقدمة: قم بتعتيم عدسات نظارات شمسية قديمة بلصق ورق أسود فوق العدسات، واطلب من الأطفال ارتداءها أثناء مُحاولة التفكير بماهية الأشياء التي تحسسوها بأيديهم.

الأسئلة:

1. ما الذي أخطأ ستة من الفئران في تخمينه حول ماهية الشيء؟
2. ما هو الشيء المُختلف الذي فعله الفأر الأخير مُقارنة بالفئران الستة الأخرين؟ كيف ساعدهم ذلك في وضع تخمين جيد؟
3. هل سبق وأن خدعتك عيناك؟ هل سبق وأن شاهدت شيئا واعتقدت بأنه شيءٌ آخر؟

الأدوات: ابتكر صورة كبيرة مُمثلة للفيل وسبعة دمى أصابع من اللباد أو دمى عصي للفئران.

المُتابعة: بعد أن تقرأ القصة، اطلب من الأطفال إعادة سردها باستخدام صورة الفيل المُمثلة ودمى الفئران التي ابتكروها.

ابتكر كتابا صفيا بعنوان "احزر ماذا؟" مُستعينا برسوم الأطفال أو الصور المقصوصة من المجلات، قُم بتغطية جزء من كل صورة بقطعة قابلة للرفع، ولابد أن يُخمن الأطفال ماهية تلك الصورة، ومن ثم يُسمح لهم برفع القطعة الورقية لِيُشاهدوا كامل الصورة ويتحققوا من صحة ما خمنوه، وأخيرا قُم بتعليق كل صفحة من صفحات الأطفال على كتاب الصف الكبير.

جرب استخدام ألوان الأكريليك اللامعة على خلفية سوداء لابتكار بعض المؤثرات الشبيهة لتلك التي استخدمها الفنان في الكتاب.

اقرأ قصصاً أُخرى تتضمن المُفاجأة: [مثل (التشويش) من؟ [(Colin&Hawkins,1984) Boohwho?]، أو أنا الجاسوس (سلسلة كُتب الألغاز المُصورة) لجين ماروولو.

اطّلع على مجموعة من الخدع البصرية (ومن المراجع الجيدة في ذلك كُتب علم النفس أو الكُتب المرجعية حول البصر)، وانظر أيضاً إلى بعض الكُتب التي تُظهر كيف يختبئ الحيوانات باستخدام مُختلف أنماط التمويه.

استكشاف الأدوات الفنية من خلال الكُتب المُصورة (Arnson,1995; Kiefer,1995).

الألوان المائية: الألوان الشفافة المخلوطة بالماء، والتي عادة ما يتم استخدامها على خلفية بيضاء فتُعطي صورة مُضيئة.

أمثلة توضيحية على الرسوم التوضيحية للألوان المائية من كُتب الأطفال:

- ذهبتُ سيراً على الأقدام (Sue Williams/Julie Vivas, I went Walking (1992.
- فجر Uri Shulevitz, Dawn (1988).
- رحلة جدي Allen Say, Grandfather's Journey (1993).

خبرة الألوان المائية مع الأطفال: علّم الأطفال كيفية التحكم بدرجة اللون من خلال كمية الماء المُستخدمة لخلط الألوان، وعلمهم تنظيف الفرشاة بشكل تام حين ينتقلون من لون إلى الآخر.

طباشير الباستيل: عصا من الألوان مصنوعة بطريقة ناعمة من البودرة المصبوغة.

أمثلة توضيحية على الرسوم التوضيحية للألوان المائية من كُتب الأطفال المُصورة:

- في بلاد الفحم Judith Hendershot/ Thomas Allen, In Coal Country (1987).

تجربة الطباشير مع الأطفال:

- استخدم الرصيف لتنفيذ مُسابقة لوحة الحياة، ولرسم لعبة الـ(ريملة)، أعلن عن حدث قريب في الغرفة الصفية، ووجههم للمشي في منطقة اللعب بهدف رسم صور كبيرة جداً، أو تنفيذ علامات كبيرة الحجم.

التلوين بالقلم والحبر: (غالباً ما يكون أسود اللون) والتنفيذ على الورق (غالباً ما يكون أبيض اللون).

أمثلة على الرسوم التوضيحية للصبغ بالقلم والحبر من الكُتب المُصورة:

- نملتان سيئتان Chris Van Allsburg, Two Bad Ants (1988).
- ذهاب الضفدع إلى العشاء Mercer Mayer, Frog Goes to Dinner (1977).

خبرة القلم والحبر مع الأطفال: قدم للأطفال قطعة من الكرتون الأبيض أو قميصاً أو ملابس كرتونية أو تشكيلة من أقلام الحبر كروية الرأس، وأخرى لُبادية الرأس تُمكّنهم من أن يبتكروا باستخدامها صوراً باللونين الأبيض والأسود، يُمكنكم الإطلاع على أعمال نفذها فنانون باللونين الأبيض والأسود.

ألوان الأكريليك: خليط من الصبغة مع الفينيل، يُشبه ألوان الزيت إلا أنه يجف بسرعة أكبر.

أمثلة توضيحية على الأكريليك من الكُتب المُصورة:

- رجُل عربة الثور Donald Hall and Barbara Cooney, Ox- Cart Man (1984).

تجربة الأكريليك مع الأطفال: يمكنك زيارة مرسم فني أو معرض للفنون داخل نادي محلي أو معرض أو داخل الجامعة، وإن توافر لديك بعض الأكريليك، أتح فرصة تجربته للأطفال بكمية قليلة (فهذه الألوان غالية السعر)، وتأكد من حماية ملابس الأطفال (لأن هذه الألوان لا يُمكن إزالتها من الملابس).

- الرشاش: أداة ميكانيكية تُستخدم من قبل الفنانين التجاريين، وتُشبه الإبرة، وهي تأخذ كمية بسيطة من الدهان ليتم رشها على السطح باستخدام ضاغط هوائي.

أمثلة على استخدام الرشاش من الكُتُب المُصورة:

- قطار البضائع (1978) Donald Crews, Freight Train.
- لماذا يطن الناموس في آذان الناس Lew and Diane Dillon, Why Mosquitoes Buzz in People's Ear (1983).

تجربة الرشاش مع الأطفال: لمُشاهدة استخدام الرشاش، يمكنك مشاهدة فيديو زيارة مع طاقم دونالد، والمنشور من قبل نادي كتاب اليوق، كما يُمكنك زيارة فنان تجاري لمُشاهدة كيفية استخدام الرشاش عن قُرب وإتاحة الفرصة للأطفال كي يستخدموه.

جرب خلط أصباغ رقيقة واستخدم مضخة الرش (تُشبه تلك المُستخدمة لرشاش الشعر) لوضع خطوط عامة من الأشكال المُبتكرة من قبل الأطفال.

الفن التصويري: استخدام مجموعة من الأدوات والخامات لابتكار صورة.

أمثلة توضيحية على الفن التصويري من الكُتُب المُصورة:

- اليرقة الجائعة جدا (1989) Eric Carle, The Very Hungry Caterpillar.
- اليوم المُثلج (1962) Ezra Jack Keats, The Snowy Day.

تجربة الفن التصويري مع الأطفال: يُمكنك دعوة الأطفال لابتكار كتب باستخدام توضيحات الفن التصويري، وابتكار الفن التصويري الذي يُمثل شعور أو تمثيل شخص ما، أو صُنع فن تصويري طبيعي من أوراق الشجر، والبُذور، والأغصان، والأزهار المُجففة... الخ.

التحميل (الباتيك): هي تقنية إخفاء السطح لحماية الطلاء، أو الأصباغ أو الحبر، ويُستخدم الباتيك في هذه العملية مع التسيج.

أمثلة توضيحية على الباتيك من الكُتُب المُصورة:

- مُناجاة الكابتن وأطفال حارة الخل Roni Schotter& Marcia Sewall, Captain Snap and the Children of Vinegar Lane (1988).
- 17 ملك وثلاث وأربعون فيلا Margaret Mahy& Patricia MacCarthy, Seventeen Kings and Forty - Three Elephants (1990).

اختبار المُقاومة مع الأطفال الصغار: استخدم أقلام التلوين الشمعية المُقاومة ولاصق الباتيك.

طباعة المُكعبات: نموذج أو صورة مقصوصة على معدن أو خشب أو شمع، تُظهر آثار خطوط وأشكال عند استخدامها، ويتم وضع الطلاء أو الحبر على سطح المُكعب ومن ثم طباعة النموذج على الورق.

أمثلة على طباعة من الكُتُب المُصورة:

- القصة، القصة (1988) Gail Haley, A story, A story.
- عام الطُيور (1984) Ashley Wolff, A Year of Birds.

تجربة الطباعة مع الأطفال: يُمكن استخدام قطعة مقصوصة من الستيروفوم (الفلين) اللُصق على مُكعب لابتكار طابعة (ختم). استخدم مشك البراغي لابتكار شكل على الستيروفوم، ومن ثم استخدامه كأداة للطباعة.

التصوير: تقنية استخدام فيلم لتسجيل صورة عن شيء ما.

أمثلة على التصوير في الكُتُب المُصورة:

- حديقة حيوانات الأطفال (1985) Tana Hoban, A Children's Zoo.
- دوجزيلا (1993) Dav Pilkey, Dogzilla.

تجربة التصوير مع الأطفال: من المُمكن أن يُشارك الأطفال باستخدام كاميرات متينة وليست باهظة الثمن لأخذ صور أثناء الأحداث الخاصة، ومن المُناسب أن يُطلب منهم إحضار لقطات أُسرية التقطوها بأنفسهم.

الألوان الزيتية: استخدام الألوان الزيتية كأساس التلوين.

أمثلة على ألوان الزيت في الكُتب المُصورة:

- البطة القبيحة (1985) Hans Christian Andersen& Thomas Locker, The Ugly Duckling
- جاد. الركائز المُجعد (1986) Paul O.Zelinsky, Rumpelstiltskin.

تجربة الألوان الزيتية مع الأطفال: اجمع بواقي اللوحات القديمة كي تُمكن الأطفال من التلوين على نفس السطح الذي يستخدمه الرسامون الحقيقيون، استخدم غطاء علبة كل لون كمكان لوضع كمية بسيطة من اللون بداخلها، واطلب من الأطفال التعليق على ما أنتجوه باستخدام الألوان الزيتية الفنية.

البلاستيسين: هي خامة للتشكيل شبيهة بالعجين ولكنها لا تجف عند التعرض للهواء.

أمثلة لاستخدام البلاستيسين في الكُتب المُصورة:

- هل شاهدت الطيور؟ Joanne Oppenheim& Barbara Reid, Have You Seen Birds?(1988).
- اثنان في اثنين Barbara Reid, Two by Two(1993).

تجربة البلاستيسين مع الأطفال: استخدم أنماط مُختلفة من أدوات التشكيل بما في ذلك العجين البلاستيكي، وقم بدعوة الأطفال لدراسة التوشيحات وابتكار بعض الصور من قطع للعجين اللين الفاتح.

كُتب خاصة بالأطفال تتعلق بالخبرات الفنية:

- ارسم لي نجمة carle,E.(1992).Draw me a star. New York: Philomel
- لا جيد في الفن Cohen,M.(1980).No good in art. New York: Greenwillow
- درس الفن de Paola,T.(1989).The art lesson. New York: Putnam
- حلم ماثيو Lionni, L.(1991). Matthew's dream.New York: Knopf.
- كل ما أُشاهد Rylant, C. (1988). All i see. New York: Orchard.
- قطعة التمساح الرئيسية Valthuijs,M.(1992). Crocodile's masterpiece. New York: Farrar, StrausGiroux
- رسم الفأر الصغير New york:Morrow Wollstein, D. (1992) Little mouse's painting.

الشكل 10:4 استخدام كتب الأطفال المصورة لتطوير الوعي الفني

2. الكونُ مُتوافرة: إن إعادة التدوير هي طريقة للحصول على كمية كافية من الورق المجاني، كالأوراق التي يتم الحصول عليها من مطابع الصُحف التي عادة ما تمنحُ بواقي اللفات الورقية للراغبين في الحصول عليها، كما يُمكن الاحتفاظ بورق لف الهدايا من قبل كُل الأطفال المُلتحقين بالغرفة الصفية، وللحصول على توعيات خاصة من الورق يُمكنك الاتصال بالمطبعة التي تطبع القرطاسية وبطاقات الدعوة، أو تبقى على اتصال بالمتاجر ذات العُلاقة، ومن الطرق الأُخرى للحصول على مصادر أكثر تنوعا للغرفة الصفية يمكنك إرسال قائمة في بداية السنة تطلب من خلالها تزويد الصف بما يُمكن من اللوازم كأدوات الحياكة والحرف (مثل: الأزرار، وقطع النسيج، والصوف،

والأشرطة) وتحتفظ بها مع الأدوات التي يُمكن إعادة تدويرها (مثل: أغطية العبوات البلاستيكية، وعُبوات التنظيف، وأوعية الطعام، وحاملات العُلب سُداسية الحلقات، واسطوانات ورق التصدير الكرتونية مُختلفة الحجم).

3. **يسهل الوصول إليها**: من المُهم للأطفال استخدام الأدوات حين يرغبون في ذلك، وبدلا من الاعتماد بشكل كلي على الكبار للوصول إلى الأدوات، انتبه إلى الخيارات الرخيصة كعرية الفرن القديمة، والصواني المُقسمة فجميعها تُيسرُ وصول الطفل إلى الأدوات المُختلفة، احرص على بقاء الأدوات مُنظمة، واحرص على أن تكون مجموعتك سهلة التنقل.

4. **تتناسبُ مع العُمر**: حين تتطوع الأم للعمل في روضة طفلها داخل صف البداية الفُضلى، تتفاجأ هي والمُعلمة بمُشاهدته يأخذ الورق من الحامل ويضعه فوق ورق الجرائد الموضوع على الأرض للتلوين، والتوضيح، فإن الطفل يُفضلُ التلوين على سطح أفقي أكثر من التلوين على سطح عامودي، ومع الوقت تتمكن المُعلمة من توسيع خبراته ليتمكن من التلوين على الحامل.

5. **تُعدُ مُتميزة النوع**: يُصر البالغون أحيانا على استخدام الأطفال للألوان الشمعية بدلا من الأقلام التقليدية لأن الأقلام التقليدية عالية التكلفة ويُمكن أن تتلف عند تركها دون أغطية، أو عند الضغط عليها بقوة، وبدلا من تجنب استخدام تلك الأقلام، لابد من توجيه الأطفال إلى كيفية استخدامها والعناية بها.

عرض فن الأطفال Displaying Children's Art:

تتضمن بعض المبادئ التوجيهية العامة لعرض فن الأطفال وضع الأعمال بمستوى نظر الأطفال حتى يتمكنوا من الاستمتاع بها، وإدارة الفن بانتظام، واستخدام أسطح مُتنوعة، لا تقتصر على الحيطان أو لوحات الإعلانات، وإنما تتضمن لوحات من صندوق الورق المُقوى، والأبواب، والشبابيك، والأرفف، وصناديق العرض، ولابد من الحرص أيضا على الطريقة التي يتم التعامل بها مع الأعمال الجاري تنفيذها مُقابل الأعمال المُنجزة، وغالبا ما يتم الحرص على وضع الأعمال الجاري تنفيذها في أماكن يسهل وصول الأطفال إليها فيها .

إن المرحلة التي يتم إغفالها من بين مراحل عرض فنون الأطفال هي مرحلة اللمسة النهائية، والتي تتضمن وضع براويز للصور، وقد تكون البراويز الخاصة بفنون الأطفال مصنوعة من الورق الملون، أو صواني الستيروفوم (الفلين)، أو صواني الطعام البلاستيكية المُخصصة للميكروويف، أو أغطية علب القهوة البلاستيكية، أو غيرها من صناديق وأغطية الأدوات، وبالنسبة للأطفال الأكبر سنا، قد يكون من المُناسب تطوير معرض فني لفنونهم، وتسجيل أصواتهم وهم يقومون بوصف أعمالهم الخاصة، أو تسجيل شريط مرئي لجولة على أعمالهم يُشبه ذلك المُستخدم في المعارض.

تذكر بأن عرض الفنون سيكون لكل شخص، وليس فقط لنسبة بسيطة من الأطفال الذين ربما

تتميز أعمالهم في يوم ما ، وبدلا من اختيار قطع قليلة من الأعمال الفنية لعرضها، لابد أن يُميز المعلمون جهود كل طفل للتعبير الذاتي، وبدلا من عرض عمل كل طفل على نفس المشروع، راعي اختيار كل طفل لأفضل عمل له كي يتم عرضه.

لابد من السماح للأطفال بأخذ أعمالهم إلى المنزل لوقت مقبول إن كانوا يرغبون بعرض أعمالهم في المدرسة، وعادة ما يتأكد المُعلمون الذين يعتنون بفنون الأطفال من جفاف الألوان قبل رفع الصورة أو عندما يتعاملون مع الأعمال ثُلاثية الأبعاد، ولابد من اختيار الطريقة المُناسبة لنقل أعمال الأطفال إلى البيت بأمان، كتنظيف عبوات الحليب المعاد تدويرها وقطعها من الأعلى لتكون حاملات مُناسبة لأعمال العجون مثلا.

الحديث عن الفن Talking About Art:

يحتاج الأطفال إلى مدى واسع من الفرص للنظر إلى الفن والحديث عنه (Burton,2001; Isbell& Raines,2006)، ويكون الحديث حول الأعمال الفنية مع الأطفال الصغار فعالا حين يُراعي المُعلمون البيئة المكانية (مثل: وضع الأعمال بطريقة تُمكن كُل شخص من مُشاهدتها)، ويختارون الأعمال الفنية المُناسبة (مثل: اختيار شيئ يأسر الأطفال مثل لعبة من الطراز القديم)، ويُشجعون مُختلف الأصوات (مثل: دعوة كل شخص للتعليق)، ويُغلقون المُحادثة (مثل: "الإختتام" بتعليق مثل: "لقد وجدنا جميع الأشكال التي تعلمناها في هذه الرسومات") (Barrett,2004)، ويُقدم الشكل 4.11 مُراجعة لاستراتيجيات للمُناقشة المُستخدمة في مُناقشة الأعمال الفنية والإنتاجيات الفنية.

يتضمن تطوير مُفردات الأطفال الفنية ثلاثة أمور:

1. تشجيع الأطفال على مُناقشة الأعمال الفنية باللغة التقليدية في البداية. فإن بحث الأطفال للأعمال الفنية بكلماتهم الخاصة في البداية يُتيح فرصا مُتساوية للمُشاركة من منظور كل من الطفل والبالغ، فأطفال الخمسة أعوام الذين يُجربون الكتاب الكبير المُلون الخاص برسومات الفنانة الأمريكية ميري كاسات يستمتعون بالتعقيب عليها ببعض التعليقات مثل "لابد أنها تُحب الأطفال الصغار" و"تبدو الصور ناعمة"، ومن خلال إتاحة الفرصة للأطفال كي يُلاحظوا أولا يتمكن المُعلم من اتباع قياداتهم وتفسير حياة الفنان باختصار ("لقد كانت ديدرا على حق، فماري كاسات كانت تُحب الأطفال الصغار، كما استخدمت أسرتها الخاصة أحيانا كنماذج لرسوماتها"). وقد تضع المُعلمة تحديا مُمتعا (مثل: ما الذي يُمكن أن يفعله الفنان عند وضع خطوط لتنفيذ صورة " تبدو ناعمة" كما قالت هارولد؟ لنُجرب صُنع بعض الصور بتلك الطريقة، صورٌ بدون خطوط غامقة لتبدو الصورة أنعم).

2. تقديم مُحتوى المُفردات: استخدام الأطفال لكلمات جديدة بالتزامن مع الخبرات المُباشرة، فمن المُرجح أن يتم إضافة كلمات جديدة (مثل: اللمس، والنقش، أو التماثل) إلى مُفرداتهم.

أنماط الأسئلة:

أسئلة عن الجماليات – انظر إلى الخطوط في صفحتك، على السقف، هل بمقدورك الحصول على المزيد من الخطوط؟ الخطوط الرفيعة؟ الخطوط السميكة؟

الأسئلة عن نقد الفن – هنا صور لبعض البنايات المشهورة في العالم، إن كان بمقدورك اختيار أحدها ليتم بناءه في مدينتك، من سيكون؟ لماذا؟

أسئلة عن تاريخ الفن –أي من هذه المنحوتات صُنع منذ فترة طويلة؟ لماذا تعتقد ذلك؟

أسئلة عن الإنتاج الفني– ما هي بعض الطرق التي يُمكن أن يتبعها الفنانون كي تبدو رسوماتهم لطيفة؟ فظة؟

1. من صنعها؟

الموقف: النظر إلى تقويم اليونيسيف الخاص بأعمال الأطفال الفنية.

السؤال: " هل تعتقد بأن هذه الرسومات صُنعت من قبل البالغين أو الأطفال؟ ما الذي تُشاهده الآن كدليل على ذلك؟"

2. كيف تمت صناعتها؟

الموقف: النظر إلى منحوتة معدنية كبيرة.

السؤال: " هل يعرف أحدكم كم قطعة من المعدن تم جمعها معا؟"

3. متى تمت صناعتها؟

الموقف: النظر إلى منحوتة أثرية.

السؤال: " إن نظرت إلى هذه بحرص، ستُلاحظ بعض القطع المكسورة منها، هل تعتقد بأن هذه المنحوتة قديمة أم جديدة؟ لماذا؟"

4. لِمَ تمت صناعتها؟

الموقف: النظر إلى لعبة خشبية.

السؤال: "أحد جيراني يصنع لُعبا من الخشب كتلك التي أحضرتها اليوم لك كي تلعب بها، لِمَ يصنعها باعتقادك؟"

5. ما هي الرسالة أو المعنى، إن كان هناك أيا منها؟

الموقف: النظر إلى لحاف تُراثي.

السؤال: " هل تعلم أحدا يحيك ملابسه بدلا من شراء الملابس الجاهزة من المتاجر؟ مالكة هذا اللحاف تقول بأن جدتها العظيمة هي من صنع لها اللحاف باستخدام قصاصات الأقمشة المُتبقية مما حاكته مُسبقا لأفراد أسرتها، لماذا قامت جدتها بكل هذا العمل كي تصنع لها اللحاف؟"

6. ما هو التصميم؟

الموقف: النظر إلى الفن في رسوم توضيحية موجودة داخل كتاب مُصور.

السؤال: "على الطاولة، هناك عدة كُتب فنية، ثلاثة نفذتها روزميري ويلز، وهذه مُنفذة من قبل كيث بيكر، وهذه من قبل جيري بنكني، وتلك من قبل ديان جود، ما الذي يُمكنك أن تقوله

لتشبيه عمل كل فنان منهم؟ كيف يمكنك وصف أعمال روزميري ويلز؟ كيف تختلف عن غيرها؟

7. ما هي نوعية الخبرات التي يُقدمها؟

الموقف: بعد عرض الفلم.

السؤال: " تعرفون جميعا كتاب الضفدع يذهب إلى العشاء Frog Goes to Dinner by Mercer Mayer(1975)، ماذا فضلت أكثر، الفيلم أم الكتاب؟"

8. ماذا كان موقعه في الثقافة التي تم صُنعه فيها؟

الموقف: مُشاهدة رسام رمل من النافاجو أثناء العمل عبر فيديو مرئي لديان أكيرمان من برنامج لغز الأحاسيس الذي يُبث على قناة PBS.

السؤال: " هل فوجئت عند الإطلاع على قدرات الرسم بالرمل لدى البعض؟ لماذا تم تنفيذ رسومات الرمل هذه؟"

9. ما هو موقعه الثقافي أو في مُجتمع اليوم؟

الموقف: زيارة معرض فني.

السؤال: "كيف حددت المشاريع الفنية أو الرسومات التي لابد من الاحتفاظ بها، وتلك التي لابد من إلغائها؟ إن مهمة أحد الأفراد الذين سنجتمع بهم هي العناية بهذه الرسومات، لابد من تنظيف الرسومات، وأحيانا لابد من إصلاحها، هل يُمكنك التفكير بسبب إيمان الناس بأهمية هذه الرسومات وضرورة الاحتفاظ بها؟"

10. ما هي المُشكلات الغريبة التي تعرضها كي يتم فهمها وتقديرها؟

الموقف: النظر إلى الرسوم الفنية التي تستخدم الرسم بالتنقيط.

السؤال: "بعضكم يتساءل عن سبب اختلاف هذه الصورة حين يتم النظر إليها من قرب عن النظر إليها من بُعد، إن نظرت إليها من قُرب، ستُلاحظُ بأن الصورة مصنوعة من مئات النِّقاط، هل لدى أحدكم خبرة بالنقاط كطريقة لصُنع الصور؟حين تعمل على الحاسوب يُساعدك الحاسوب على تصميم صورة من النقاط، استخدم الزُجاجة المُكبرة للنظر إلى إحدى الصور التي صنعتها، ثم انظر إلى قطعة من الجريدة، ستُشاهد الرسم الذي صنعته من النقاط أيضا".

أسئلة إضافية عن العمل الفني:

ما هذا العمل الفني؟

من ماذا تمت صناعته؟

ما هو الشيء الأكثر إمتاعا في هذا العمل الفني؟

هل هنالك قصة فيه؟ ما هي؟

ما الذي يُحاول الفنان إخبارنا به؟

هل اقترح الفنان طُرقا جديدة لمُشاهدة الأشياء؟

بماذا جعلك العمل تشعر؟ لماذا؟

فيم جعلك العمل تُفكر؟

مـا الذي اسـتـخـدمـه الفنان (الوسط، والتـقنيـات، والأدوات، وطُرق التنظيم، والمُؤثرات، والتركيب)؟.

ما الذي يجعل العمل الفني عظيماً؟

ما الذي يجعل الفنان عظيماً؟

هل تُحب هذا العمل الفني؟ لماذا ولماذا لا؟

مصادر الفن وإعادة الإنتاج الفني:

كُتب الأطفال المُصورة، وطباعة الأعمال المشهورة للفنون التي يتم استعارتها من المكتبة، والبطاقات الفنية المُصورة، وجدران المعرض المحلي، والأستوديو الفني، وعرض أعمال الأطفال الفنية في عمارة عامة، ومتحف العرض، والجامعة، والشرائح، والكُتب الفنية التاريخية، والموسوعات، والأفلام، وفيما يلي بعض المصادر الأُخرى:

كبير الحجم (تقريبا 22x28)	كبير الحجم (تقريبا 22x28)
المعرض الحضاري للفنون	المعرض الحضاري للفنون
New York,Ny10028	New York,Ny10028

مُصغرة (بحجم البطاقة البريدية)

الفنون البصرية	مطبوعات الطفل والوالدين	مطبوعات الجامعة
P.O Box 925	P.O.Box 675	21 East Street
Orem, UT 84059	Hollidaysburg, PA 16648	Winchester, MA 02138

الشكل 4.11 أسئلة عن العمل الفني

مُلاحظة: المعلومات من: Althouse, Johnson,kitchell(2003);Amann(1993); Barrett(2004); Hebenholz(1974); Jalongo&Stamp(1997); and Rowe(1987)

مُختبري التعليمي



اذهب إلى موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab واختر عنوان "مُشاركة الأسر/ الوالدين" Family/ Parent Involvement وتحت الأنشطة والتطبيقات Activities and Applications، قم بعرض المنسوجة اليدوية "صندوق البهجة" Joy Fund وحين تنظر إلى المنسوجة اليدوية فكر في عقد مؤتمر مُصغر مع الأطفال.

3. استخدام مُفردات مُناسبة ودقيقة: يحتاج المُعلمون إلى تقديم مفردات جديدة بصورة غير مُباشرة لتعزيز خبرات الطفل، فبناء المفردات الفنية هام لأنه يُمكن الأطفال من المُشاركة في عالم الفن داخل وخارج المدرسة وعلى مدى حياتهم.

للإطلاع على الأعمال الفنية التي أنتجها الأطفال، انظر إلى "صندوق البهجة" "Joy Fund" على الشبكة الإلكترونية في موقع مُختبري التعليمي.

تعـديلات المنهـاج لكافـة المُتـعلمين في الفن -CURRICULUM AC COMODATIONS FOR DIVERSE LEARNERS IN ART:

حتى يكون الفن مُناسبا لكافة الأطفال، لابد من إجراء تعديلات مُناسبة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، فالفنون البصرية هي لغة أخرى للتواصل، وبالنسبة للأطفال الصغار تحديدا، الرسم وغيره من المعاني الخاصة بالتعبير البصري مُتساوية، وبدون مُبالغة فهو أكثر أهمية من التواصل الكتابي، ومن خلال الخبرات التفاعلية مع الفنون، يندمج الأطفال في العملية التعليمية لاستكشاف الأطفال وابتكار المعنى، وبناء المعرفة، وإيصال المفاهيم، والأفكار والمشاعر (Varnon,1997, p.325)، إن الفنون طريقة رئيسة لتلبية احتياجات مُختلف المُتعلمين (Jones,2005).

نصائح فنية في صف الدمج الشامل Tips for Art in an Inclusive Classroom:

- يحتاج الأطفال لاكتساب فكرة واضحة عن مُحتوى المعايير الفنية الجيدة، وللحصول على توقعات عالية لجميع الأطفال، لابد من إيصال ذلك من خلال التعليم والمناقشة وعرض الفن داخل المدرسة، شاهد www.ke0074.org/arttoheart للإطلاع على المزيد من الأنشطة الفنية المُميزة.
- فكر في الرباعي (E's): التمكين Enable، والتشجيع Empower، والإشغال Engage، والتمديد Extend (Hermon& Prentice,2003)، ويعود التمكين إلى تأهيل الطفل وسهولة وصوله إلى المنهاج والإنجاز، فيما يعود التشجيع إلى حُكم الطفل وتقديره الذاتي، أما الإشغال فيعود إلى المُشاركة في المُحتوى التعلمي والأنشطة، ويعني التمديد "الإمتداد" والذهاب إلى ما وراء مُستويات المعرفة الحالية، والفهم، والمهارة.
- الإعتراف بأهمية وخصوصية قيمة الفن التواصل بالنسبة لُمتعلمي اللغة الإنجليزية الصغار (Meier,2004)، ويمكـن أن تكون الصور الواقعيـة عمـلية في تعليم المفاهيم بشكل خاص (Geyer&Geyer,2005).
- بناء قدرات الأطفال على صُنع أحكام مُطّلعة حول الفن من خلال بحث مُختلف المصنوعات اليدوية – ليس الرسوم فحسب وإنما الفنون المعمارية، والنحت، والمنسوجات، وهلم جرا.
- التأكيد على تقدير أعمال الأطفال الفنية بابتكار طُرق لعرضها على خلفيات بسيطة أُحادية اللون (لتُبرزها)، وتنسيقها بطريقة جذابة تلفت انتباه الأطفال لها في كافة أنحاء المدرسة والمُجتمع، وعرضها في الداخل، وقُرب المكاتب، وعلى لوحات الإعلانات، وداخل مراكز التسوق، وفي عيادات الأطباء، أو في المتاجر المحلية.
- عند عرض الفنون، احرص على عرضها بطريقة أنيقة ووضعها في مكانها المُخصص، وإتاحة الفرصة للأطفال كي يختاروا الأعمال التي يرغبون في عرضها وتكليفهم بإضافة بعض المُلصقات البسيطة والصغيرة أو العناوين البارزة للحديث عن المادة المعروضة، اعرض عملا

لكل طفل، وليس جميع أعماله، وشجع الأطفال على مساعدتك في ابتكار وتغيير طُرق العرض (Moore,2003).

- قُم بإرسال الأعمال الفنية إلى المنزل بانتظام أو ضعها في الملف بشكل دوري لتقليل الفوضى.
- لاحظ العامل الاجتماعي بأنه وفي كل عام يطلبُ العديد من الأطفال المُقيمين في ملاجئ المُشردين والنساء المُعنفات تجهيزات فنية لهدايا عيد الميلاد المجيد. من الضروري مُساعدة الأسر التي تحول إمكاناتهم المالية المحدودة دون الوصول إلى الأدوات الفنية باختيار أوعية متينة وغير مُكلفة (مثال: حقيبة بلاستيكية صغيرة أو صندوق بغطاء آمان) وتجهيزها بأدوات فنية، وإضافة مُقترحات إلى المشاريع التي يُمكن أن يُتمها الأطفال باستقلالية، وتكليفهم بإحضار أعمالهم ومُشاركتها في المدرسة (Hutinger,1997).

اقتراحات مُحددة Specific Suggestions:

الطلبة ذوو التحديات الانفعالية والذهنية:

- وزّع الأطفال كي يعملوا معا في مشاريع مُتنوعة – بناء شيء ما باستخدام قطع من الخشب والأسطح غير اللامعة، والورق المُقوى، وابتكار جدارية، والعمل مع فنان في موقعه، فالمشاريع الجماعية تُشجع الأطفال ذوي صعوبات الانتباه على التركيز والاستمرار في المهام.
- راعي تحديد الأدوار التي تتناسب مع قدرات الأطفال والتي "تنبههم" إلى مواجهة تحديات جديدة، مثلا، إذا كان الطُلاب يُنظمون عرضا من المُناسب اختيار طفل التوحد لإجراء البحوث، والأطفال ذوي التأخر العقلي لقص القطع المُخصصة للعرض، والأطفال ذوي الصعوبات في الانتباه لمواجهة تحدي إدارة المجموعة.
- راعي أن الأطفال ذوي التوحد لابد أن يُجربوا الأشياء في الحاضر وبشكل ملموس بدلا من الاعتماد على الطُرق التخيلية، وقد يرفض الطفل ذو التوحد المشاركة في التواصل اللفظي أو قد ينزعج من الوجود المادي للآخرين (Osborne,2003)؛ لذا، من المهم توفير أماكن هادئة وتأسيس روتين وتعليمات ثابتة، وتوجيه الطفل ليتعامل مع الإحباط بطريقة مُثمرة تسهم في تحقيق القليل من النجاح.
- درّب الأطفال ذوي التحديات الانفعالية والمعرفية على مناقشة الفنون المعروضة في الكتب المصورة باستخدام سلسلة من خمس خطوات لتطوير مهاراتهم اللغوية والقرائية، وهذه الخطوات لتحديد: (1) الشخص، و(2) الأشياء، و(3) الشخص مع الأشياء، و(4) الفعل، و (5) تسلسل العمل (Alberto&Rrederick,2000).
- اعمل مع أخصائيي الفن في تكوين فريق من الطلبة الكبار (أو فريق يتضمن الطلبة الموهوبين) في الكتابة، والتصوير، والمُشاركة في قراءة الكُتب المصورة للطلبة الأصغر سنا ومعهم (Jones& Rose,2005)، وقد يكون "مشروع الكتاب المُصور مُمتعاً لمجموعات الطلبة الأكبر سنا (Holden& Pearle,2005).

الطلبة ذوو الاعتلال البصري:

- بادر بالتعريف عن نفسك، واجعل الأطفال يعرفون بأنك تتحدث إليهم، وأخبرهم عن وقت خروجك (Pappalardo,1990)، ووفر لهم العديد من أدوات التشكيل مُختلفة الملامس والروائح كالصلصال والعجونة منزلية الصُّنع.
- استخدم الأدوات الفنية المُناسبة للعمل على تدعيم نشاط قوة الطفل، كأقلام الرسم المُعطرة، و"الأوراق الكبيرة" التي تتيح حرية حركة اليدين والذراعين والتلوين بالأصابع (الجاهزة أو منزلية الصُّنع)، مثلاً، من المُمكن أن يكون الأطفال ذوو الاعتلال البصري جُزءاً من المجموعة التي تبتكر شجرة كبيرة لفصل الخريف أو الربيع، تبدأ بجذع كبير وأغصان مُشكلة من ورق الوسائل بني اللون، ويُمكن أن يقص بعض الأطفال أشكال أوراق الشجر، فيما يُركبُ الأطفال الآخرون الأوراق على الأغصان.
- علم الأطفال الحياكة البسيطة باستخدام الأشرطة الورقية والرافيا والصوف، واحرص على استخدام بعض التجهيزات مثل أداة تيسير الحياكة التي تُمكنُ الأطفال من إتمام مشاريع الحياكة المُعقدة.
- ادخل فن النحت لتُمكن الأطفال من الشعور بالبروز والمُشاركة في المُناقشات ذات العلاقة، وجرب استخدام الدُمى اللينة المُفضلة لخبرات الرسوم البارزة (Crumpecker,2004)، أو اطلب من الأطفال صُنع ألعابهم اللينة بأنفسهم باستخدام أشكال خيالية والعمل بمُشاركة مُتطوع لحياكة القماش لهم باستخدام ماكينة خياطة مُتنقلة.
- جرب الحرف التي تعتمد على اللمس أكثر من البصر باستخدام أدوات مُناسبة كالخرز كبير الحجم (Soung,2006)، أو استخدام أنماط مُختلفة من الدوائر الورقية الناتجة عن تخريم الورق في تنفيذ تصاميم مُمتعة.
- استعن ببعض الكُتب المُصورة مثل كتاب ليو (Lio,2006) "صوت الألوان: رحلة من الخيال The Sound of Colors: A Journey of the Imagination" لمُساعدة الأطفال الآخرين على تفهم كُف البصر.

الطلبة ذوو الاعتلال السمعي:

- تفهم بأن الفن يحمل قيمة تعبيرية هامة بالنسبة للأطفال ذوي الاعتلال السمعي (Coufal& Coufal,2002)، راعي خفض الخلفية الصوتية لأن المُعينات السمعية تُكبر كُل شيء بما في ذلك الأصوات الخلفية (Doctoroff,2001)، كما أن توفير الإضاءة كمُثير بصري هو أمر مهم بالنسبة للأطفال ذوي الاعتلال السمعي (Doctoroff,2001).
- في العادات اليابانية، يُخصص اليابانيون مكاناً داخل الغرفة الصفية يُسمونه "رُكن الجمال" تُوضع فيه الأشياء المُمتعة والمُحببة من الطبيعة (مثال: في الربيع يتم عرض أغصان صفصاف الجمل، وأغصان الفورسيثيا، وأزهار النرجس البري، والزنبق، وأغصان صغيرة من أشجار الفواكه).

- اطلب من الأطفال ذوي الفُقدان السمعي شرح رسوماتهم بكلمات مكتوبة أو إن كان لدى الطفل مساعد، اطلب منه التعبير بالإشارة كي يقوم المُساعد بتفسير ما قاله.
- استعن ببرنامج حاسوبي لصُنع القصص، مثل حائك الحلم Dream Weaver كطريقة تُساعد الأطفال ذوي الاعتلال السمعي من خلالها على تقديم ومُشاركة الكُتب القصصية الأصيلة.
- امنحهم فرصة الاستجابة لأعمال الفنون البصرية من خلال الإيماءات والرسومات.
- أشركهم في العمل مع أطفال سامعين لتنفيذ قائمة مطبوعة أو قائمة بقوافي الكلمات، ثم ارسم صورا لأزواج من الأشياء التي لها نفس القافية أو صمم زينة مُتحركة من بطاقات كُتبت عليها كلمات لها نفس القافية.
- عرِّف الأطفال على كيفية تغليف الأدوات لتكون أكثر جاذبية، أحضر علب الوجبات السريعة الفارغة لتحدد كيفية جذب الناس لشرائها، ثم قسم الأطفال للعمل ضمن مجموعات في ابتكار طرد للفواكه والخضار من شأنه أن يُشجع الناس على شراء ما بداخله.

الطلبة ذوو الإعتلالات العظمية:

- يسِّر الوصول إلى أماكن العمل بإزالة المعقبات منها، وتوفير مكان كاف للكراسي المُتحركة، والأجهزة المُساعدة للمشي.....الخ (Doctoroff,2001)، أحضر الطاولات هلالية الشكل لأنها أكثر مُلائمة لاستخدام الأجهزة المُساعدة على التنقل، واستخدم صواني الكراسي المُتحركة التي تحتوي على حواف تمنع سقوط الأدوات الفنية منها.
- فكر بطُرق التحكم في حركة الأدوات، احرص على توفير سُبل الأمان وارفع الأدوات التي قد تسقط (مثل: الألوان) من أماكن العمل الخاصة بالطفل الذي لا يُسيطر على حركته (مثال: الشلل الدماغي) (Doctoroff,2001)، واحرص على وضع الأوراق الفنية داخل الصندوق، (Gould& Sullivan,2004)، ويُمكنك وضع الأوراق الفنية داخل الصندوق، أو على الحائط، للتحكم بالحركة الضرورية للطفل أثناء الرسم/ التلوين (Gould& Sullivan,2004).
- استكشف أدوات الفن المُعدلة (مثل: الألوان الشمعية كبيرة الحجم، ومُثلثة الشكل أو المنبسطة من جهة واحدة بهدف الحيلولة دون دحرجتها، والألوان الخشبية والطباشير كبيرة الحجم التي يسهل الإمساك بها، وفراشي الألوان مُعدلة المقابض" كتلك التي تكون مقابضها على شكل البيضة ومُنبسطة من جهة واحدة، أو مطاطية للتقليل من انزلاقها، أو تُشبه فرشاة الحلاقة")، والتعرف أكثر على ما يتعلق بالملصقات الكبيرة والجداريات وبعض الأدوات الفنية الأُخرى كأقطاب الألوان Paint Poles وبَكرات الألوان paint rollers، يُمكنك الإطلاع على http:// www.zotartz.com/.
- بالنسبة للمشاريع التي تتطلب مهارات حركية دقيقة كفن قص وتمزيق ولصق الورق، استخدم مقصات مُعدلة بمقابض كبيرة، وزُنبركات تُحافظ عليها في وضعية الفتح عند عدم القص،

ومقابض طويلة يسهلُ العمل بها بواسطة الإبهام وباقي الأصابع، أو بمقابض الحلقتين (Johnson,2008).

- إذا كان لدى الطفل ضمور في العضلات، أو محدودية في الحركة، أو كان محصورا في الكرسي المُتحرك، فقد يحتاج إلى مُساعدة على البلع والتنفس، وقد يتمكن الطفل من التعليق على الفن باستخدام مُنتج الصوت المُساعد على الاتصال VOCA: Voice Output Communication Aid (Hennebery, Soto, & Yu,2007).
- إن كان لدى الطفل محدودية في التآزر الحركي للرسم باليدين، يُمكنك مُساعدته على استخدام التكنولوجيا المُساعدة (مثال: ساحب العين Eyedraw)، وهو برنامج حاسوبي يُشغّلُ الحاسوب بحركة العينين، ويُمكنُ الأطفال ذوي الإعاقات الحركية الشديدة من رسم الصور بتحريك العينين فقط.

للمزيد من الأفكار حول التعديلات يمكنك الإطلاع على: Art Express,2002; Art Ideas for Special Artists,2008; National Institute of Arts and Disabilities; Start with the Arts; Teaching Special Kids: On - Line Resources for Teachers, 2008; Gould & Sullivan,2004; Vize,2005.

تلبية المعايير MEETING STANDARDS:

منهاج ما بين التخصصات والخبرات المفتاحية في الفنون Interdisciplinary Curriculum and Key Experiences in the Arts:

حددت جمعية تعليم الفن المحلية (The National Art Education Association,1999) تسع فرص مفتاحية لابد أن يُقدمها المُعلمون للطلبة من خلال الفن.

1. التوسع في دراسة الأشياء الطبيعية والأشياء المصنوعة يدويا من مصادر مُتنوعة:

يدرسُ مجموعة من طلبة الصف الثاني أشياء حقيقية وأُخرى تُمثلها، وخلال وحدة الحيوانات، شاركتهم المُعلمة كُتبا عن الحيوانات، وقامت بدعوة إحدى هواة جمع الحيوانات كي تُشاركهم بتشكيلة الفيلة الخاصة بها، والتي تضم فيلة من السيراميك والخشب والمعدن والبلاستيك والقماش، وشاهد الأطفال فيلا خشبيا منحوتا باليد من الهند، ودمية لينة، وفيلا أخضر اللون منحوتا من الرمر الأخضر، وتمكن الأطفال من اختبار هذه الأشياء عن قرب ومقارنة التباين بينها وبين الصور والرسوم التي تُمثلها، وبعد فترة، تم عرض تلك الأشياء ليتمكن الأطفال من التصويت للفيل المُفضل لكل منهم مع تحديد سبب التصويت لذلك الفيل من خلال عبارة تُكتب في شريط خاص وتوضع بالقرب منه، وأثناء حصة الرياضيات، تعلم الأطفال كيفية تنفيذ رسم بياني بسيط يُلخص خيارهم باستخدام ملاحظة شخصية مُلصقة بأسمائهم ومُنسقة قرب الصورة الرقمية لهم.

2. التعبير عن المنظورات الفردية، والأفكار والمشاعر من خلال وسائل فنية متنوعة ومناسبة لقُدرات الطلبة وحاجاتهم التعبيرية:

عادة ما تكون رسومات الأطفال الصغار مُركزة على خبرات "أنا"، و "لي" (أنا آكل المصاصة"، " أنا أقفز على النطاطة"، " دميتي انكسرت"). وحين ينتقلون إلى المُستويات الأساسية، من الضروري تقديم تحديات جديدة لهم مثل: ("القفز على الحبل مع الأصدقاء"، و"الإستلقاء على العشب والنظر إلى الغيوم"، أو "الانحسار في عاصفة رعدية")، وطرح أسئلة مُباشرة مثل: ("ما هو ملمسُ العُشب؟ ناعم؟ شائك؟ كيف يُمكننا أن نُظهر ذلك في رسمك (أو منحوتتك)؟"، "ماذا حدث حين هبت العاصفة؟ هل كانت الريح عاصفة؟ هل تمكنت من مُشاهدة الريح؟ كيف يُمكنك أن تُظهر بأن الريح تعصف بقوة في عملك الفني؟") كلها تُساعد الأطفال على تعلم اختيار الوسائل الأكثر فعالية لإيصال أفكارهم.

3. تجربة الأدوات والعمليات لتعزيز قدرات الأطفال على التعبير الذاتي:

إن إظهار كيفية استخدام الأدوات – الألوان، وألوان الأصابع، والمعجون، وغيرها من الأدوات، يُمكن أن يسبق تجربة الطلبة لتلك الأدوات. يُمكن أن يستخدم الطلبة أيضا الأدوات المُختلفة (الأقلام الرفيعة والسميكة، والطباشير، والألوان الشمعية، وأقلام البنفو، والألوان الخشبية) على ورق من مُختلف الأحجام (3x3 إنش مُربع، والمصاصات الطويلة الضيقة، ولفافات الورق الكبيرة) أو على ورق من مُختلف الأسطح (ورق الزُجاج، والورق المُتموج، وورق البناء).

في البداية، قد يبدو الأطفال كما لو كانوا يعودون إلى مراحل تطورية مُبكرة عند تجربة الأشياء للمرة الأولى، فقد يرسم الطفل مثلا علامات في وسط جديد كطريقة لاستكشافه له، وتكمن وظيفة المُعلم الرئيسة هنا في ابتكار أدوات وعمليات جديدة تناسب مع حاجات الطفل التعبيرية، وإن كان الطفل محظوظا بالحصول على 166 لون شمعي مُختلف في البيت مُقابل 16 لون في المدرسة، وكان مُحبطا لعدم توافر اللون اللازم لتلوين شعره، من المُناسب أن يقترح عليه المُعلم مزج بعض الألوان للحصول على اللون المُناسب للون شعره.

4 . التعرف على الأدوات المُلائمة لقدرات الأطفال بهدف تطوير المهارات اللازمة للتعبير الجمالي المُمتع.

يُفاجأ المُعلمون المُبتدئون أحيانا عند مواجهة أطفال الروضة الذين لا يعرفون كيفية استخدام المقص، ويستعرض الشكل 4.12 تسلسل استخدام المقص.

> السؤال: في أي عمر يتمكن الأطفال من استخدام المقص بطريقة نموذجية؟ حين تبدأ بتعليم مهارة ما، ابدأ بتحليل المهمة وتجزئتها إلى خطوات بسيطة (Schirmacher& Fox,2008)، نظم القائمة أدناه في سلسلة تطورية وحدد العمر التقريبي الذي يُتوقع من الطفل أن يؤدي كل سلوك فيه. استخدم مقصات ذات مقابض كبيرة مُزودة بزنبركات تبقيها في وضعية الفتح عند عدم القص، أو ذات مقابض طويلة يُمكن استخدامها بواسطة الإبهام والأصابع الأُخرى، أو بمقابض الحلقتين التي يُساعد المُعلم من خلالها الأطفال ذوي الإعاقة الحركية (Johnson,2008).

- استخدم المشاريع التي لا تتطلب استخدام القص في البداية، مثل فك والصق المُلصقات الجاهزة.
- درب الطفل على مسك المقص، ثم دربه على تحريك أصابعه للقيام بحركة القص، وجرب مد معجونة اللعب لتصبح رقيقة ثم اطلب من الطفل قصها إلى قطع صغيرة باستخدام المقص.
- درب الطفل على قص خطوط عرضها نصف إنش، مرسومة على ورق البناء الصلب(الورق الأقل سُمكاً غالبا ما يُطوى إلى نصفين ولا يؤدي إلى نجاح المهمة، مما يُحبط الطفل)، يمكنك أن تُنمذج للأطفال كيفية وضع المقص على الطاولة لتثبيته.
- اترك الأطفال يُمارسون القص أكثر من مرة على طول ("حافة") قطعة صغيرة من الورق (3x6 إنش تقريبا).
- اطلب من الأطفال القص على طول خط مستقيم من حافة مُستطيل صغير من الورق إلى حافته المُقابلة، يُمكنك أن تقوم بنموذج أمام الطفل لكيفية القص ثم تفتح المقص دون رفع الورقة لإتمام "الجُزء" المُتبقي.
- درب الطفل على قص المُخططات أو الأشكال الأكثر تعقيدا.
- علم الأطفال كيفية تفريغ الفراغات الداخلية (مثل: ثقوب العينين في نموذج قناع)، أو التحكم بالقص لصُنع الكُتب التي تتضمن رفع الأغطية أو "الشبابيك".
- اترك الأطفال يُجربون الأدوات والمُعدات الخاصة مثل استخدام المقص المُشرشر على القماش، فهو أكثر صعوبة لأنه يتطلب إبقاءه بزاوية صحيحة بالنسبة للقماش كي يعمل بشكل صحيح.

الشكل 4.12 السلسلة التطورية لتعلم استخدام المقص

المعلومات من (Schirrmacher& Fox,2008)

5. تنظيم، وتقييم، وإعادة تنظيم لتقدم العمل لاكتساب مفاهيم البناء الرسمي والإمكانات التعبيرية لكل من الخط والشكل واللون والملمس في الفراغ:

قامت إحدى المُعلمات بدعوة نساء من مركز العجزة للحديث مع الأطفال، وقبل وصولهن، شاركتهم النظر إلى كتاب مُصور وهو مواسم الخياطة: عام في فن الترقيع The Seasons Sewn: A Year in Patchwork (Paul,2001)، ولفتت انتباه الأطفال لنماذج اللُحف التقليدية وأسمائها من خلال ألعاب المُطابقة المصنوعة من صور التقويم، وفي الزيارة الأولى طورت السيدات لدى الأطفال مفهوم اللحاف وأخبرنهم عن مقدرته على سرد القصص، وأحضرن لحُفا مُتعددة أنجزنها مُسبقا، وشاركن الأطفال بأمثلة لنماذج من كُتب اللحف، ثم شاركت السيدات نماذج اللحف ومنحن كل طفل قطعة صغيرة من بواقي القماش ليحتفظ بها، ثم قرأ الطلبة مجموعة من الكُتب المُصورة عن اللُحف ومنها كتاب اللحاف The Quilt (Jonas,1989b)، وقصة لحاف Quilt Story (Johnston,1984)، واللحاف المُرقع The Patchwork Quilt(Flournoy,1985)، وشاهدوا مُقتطفات من فيلم حول خياطة اللحف تمت استعارته من المكتبة.

في الزيارة الثانية، وضحت السيدات كيفية جمع اللحاف معاً، وتعلم الأطفال أكثر عن الخياطة والتطريز والتزيين ووضع الأُطر للُحف وحشوها، وفي الزيارة الثالثة تم انجاز جزء من اللحاف، وتمت إضافة قطعة أثناء مُلاحظة الأطفال لذلك، وفي الزيارة الأخيرة تم الانتهاء من صُنْع اللحاف.

6. القراءة عن الأعمال والتصاميم الفنية والنظر إليها ومُناقشتها سواء كانت من الثقافات السابقة أو المُعاصرة باستخدام مُختلف الوسائط التعليمية والمصادر المُجتمعية.

7. الالتقاء بفنانين ومُصممين فنيين أثناء عملهم في استديوهاتهم وفي الغرفة الصفية من خلال استخدام التكنولوجيا.

ضمَّن مُعلم الروضة الفنون الجميلة في وحدة الأشكال والألوان، وكلَّف الأطفال بالبحث عن الدوائر الموجودة في رسم فان كوخ ليلة النجوم Starry Night، وبعد فترة، أشارت إحدى الأمهات بأن طفلتها علَّقت بأن الفقاعات الصابونية الموجودة في حوض الاستحمام تبدوا كالدوائر الموجودة في رسم فان كوخ، وفي نفس الوقت بحثت مجموعة من طلبة الصف الأول عن المُثلثات في مشهد لُعبة الكروكيت Croquet Scene لوينسلو هومير، وكان عملهم مع الأشكال أكثر تحديا لأنهم حددوا بعض المُثلثات "المخفية" في خلفية الصورة، وفي مسودتها، أو في تنسيق "التوصيل بين النقاط" على رؤوس اللاعبين، وفي نفس المدرسة، كان طلبة الصف الرابع يدرسون نمط الفنان الياباني هوكوساي (Ray,2001; http://www.prestel.com)، ويُعدون قائمة بالشخصيات التي تُعرِفُ نمطه، واستخدم مُعلموهم حقائق مايك فينيسيا في تعريفهم على فناني العالم العُظماء، والذكاء الفني، وحقائق التوسع في فهم الأطفال للأنماط حتى يكونوا أكثر أُلفة ببعض الفنانين مثل إدجار ديجاس Edgar Degas (Coca-Leffler,2001)، وكلودي موني (Claude Monet(Kelley,2001، وجاكسون بولوك Jackson (Pollock(Brenner,2003، واندي وارول (Andy Warhol(Warhol (Warhola,2003.

8. تقييم الفن بالنسبة للطلبة والفنانين الناضجين، والمُنتجات الصناعية، والتصاميم المنزلية والمُجتمعية:

كجزء من وحدة التعليم الاستهلاكي، قررت مجموعة من طلبة الصف الرابع مُقارنة/ التباين في خصائص ثلاث مُنتجات قابلة للمقارنة من البرامج المُحوسبة، وأسس الطلبة قائمة تقدير لها، وجربوا كل برنامج، وجمعوا المعلومات ثم كتبوا نقد كل منها باستخدام برنامج مُحوسب منشور تمت مُراجعته كدليل، وبهذه الطريقة حصل الأطفال على الخبرة من مصدرها الأصلي لتقييم المُنتجات البنائية/ التقنية.

9. الاندماج في الأنشطة التي تُوفر فُرص تقديم المعرفة الفنية والحُكم الجمالي للحياة الشخصية، في المنزل وفي مكان العمل:

إن الحكم الجمالي هو عملية تتطور مع الوقت، لذا، من المهم تعليم الأطفال المُلاحظة عن قرب ومُساعدتهم على معرفة ما يجعل الشيء جميلا ويستحق التقدير.

لقد شارك مُعلم الصف الثالث طلبته في إعادة تنظيم المكان داخل غرفتهم الصفية، وتمت الاستعانة بشبكة تنسيق الغُرف والأشكال الموجودة ضمن دليل الأثاث المدرسي وجرب الأطفال تنسيق الغُرفة بطرق مُختلفة من خلال نقل الأدوات باستخدام جهاز عرض الشفافيات حتى يتمكنوا من اتخاذ القرار المُتعلق بأفضل تخطيط للغرفة الصفية.

الخُلاصة CONCLUSION:

تتطور الميول الشخصية من خلال الفنون بما فيها الأشياء التي تتضمن التعلم الهادف إلى اللعب بالخيال والأفكار والمشاعر، وتمييز وبناء المعاني المُختلفة للأحداث، وإدراك الأشياء من خلال منظورات مُختلفة (Eisner,2003).

مازالت الدراسات تُظهر بأنه وفي الوقت الذي يؤمن به المعلمون بأن المُثابرة على المهمة وحل المُشكلات الإبداعي دروس هامة في الفن، إلا أنهم نادرا ما يُؤمنون الأطفال بهذه الأهداف، وحين يحدث ذلك يفترض الأطفال بأن فنونهم هي "للمتعة فقط" وبأن الهدف "الحقيقي" الوحيد للفن في حياة البالغين هو التأطير والحفظ، ويؤثر الإفتراضان على تشجيع الفنون في المجتمع لأنهما يُعلمان الأطفال بأن فنونهم غير محسوبة وبأن تقدير الفنون هو لتحقيق الرفاه وبأن ابتكار الفنون يقتصر على غريبي الأطوار أو على الأرواح المُعذبة. ومن الضروري مُساعدة الأطفال على مُشاهدة أنفسهم كفنانين، ويتطلب ذلك من المعلمين أن يضعوا ثلاثة أسئلة حيوية: من نُعلم؟ (حاجة المُتعلم)، ولماذا نُعلم؟ (أهداف المُجتمع)، وماذا نُعلم؟ (تحديد موضوع، ومهارات وعمليات مُناسبة) ;Hicks,2001) (Katz,1988; Stankiewicz,2000; Walling,2001. ولن يكفي اتباع مسار أسلافنا في مجال الطفولة المُبكرة لأن الفن غالبا ما كان يُعامل لديهم كموضوع صفي ثانوي. "قد تستحق الصورة الآلاف من الكلمات، ولكن الكلمات تبقى غير محكية أو غير مفهومة حين لا يستخدمها البالغون. وخلف تبني التطور الفني لدى الأطفال الصغار الذين نعمل معهم من خلال الوسائط والعمليات، لابد أن نُوجه الأطفال أيضا إلى التطور الجمالي -القراءة اللفظية والبصرية- في مجال الجماليات، وإلا ستكون فنونهم مُهملة أو سيُساء فهمها ولن يتم إيصال معاني هؤلاء الفنانين الصغار" (Althouse, Johnson, & Mitchell,2003, p.79).

مُلخص الفصل CHAPTER SUMMARY:

1. حتى تُعتبر الأنشطة الصفية فنية لابد أن تُقَدَّر العملية جنبا إلى جنب مع المُنتج، ويتم التأكيد على الأصالة بدلا من الالتزام، وتُتاح الفرصة للأطفال كي يحتفظوا بملكيتهم لأعمالهم، ويُطوروا تقديرا للتنويع والتوازن.
2. يعتمد فهم فن الأطفال على تقدير الطفل كفنان، ومعرفة السلسلة التطورية لفنون الأطفال، وفهم مبادئ التعليم الفني وتمييز العديد من الفنون المُساهمة التي تصنع التطور الكلي للأطفال.

3. لا يتعلم الأطفال في برنامج الفن النوعي أن يصبحوا فنانين فحسب وإنما أن يُقدروا الأعمال الفنية لغيرهم.
4. لدعم أهداف الفن، لابد أن يحدد المُعلمون موقع الفن النوعي وإعادة الإنتاج الفني من مصادر مُتنوعة ويُناقشون هذه الأعمال بمهارة مع الأطفال، وتتضمن القضايا الحيوية في البرامج الفنية بالنسبة للأطفال الصغار اعتبارات الصحة والسلامة جنبا إلى جنب مع الاختيار، والعرض، والتقييم والتخزين وعرض الفن والأدوات الفنية.
5. يُقدم المُعلمون الفاعلون خبرات فنية نوعية مع أدوات مُتنوعة كطريقة لبناء الأحاسيس والمهارات الفنية لكل طفل ودمج الفن في المنهاج.
6. الفن هو الأساس الحقيقي للمنهاج، وطريقة للمعرفة مُقدرة في العالم الحقيقي تماما كالأنماط المعرفة الأُخرى.
7. لابد أن يتم دمج الفن في الموضوعات المُختلفة حتى يلقى الاهتمام الذي يستحقه.

الأسئلة التي عادة ما تُطرح حول الفن في المنهاج

:Frequently Asked Questions About Art in the Curriculum

كيف لي أن أعرف إن كان النشاط حقا فنيا؟

إن الأخطاء الثلاثة الأكثر شيوعا في تعليم الفن هي: (1) دعم النمطية وطلب التماثل، (2) تقليل الأخطاء وتوجيه الحرية، (3) التأكيد غير المُناسب على النظافة والنسخ (Colbert, Herwitz& Day,1982)، ومن المُفاجئ أن العديد إن لم يكن الغالبية من أنشطة "الفن" التي يُنفذها البالغون مع الأطفال الصغار هي ليست فنية أبدا (Seyba,1999)وفي الغالب هي تمارين لإتباع التعليمات.

هل ينبغي ترك الفن ليتم اكتشافه بشكل طبيعي؟

تماما كأي قدرة أُخرى، يحتاج الإبداع إلى تشجيع نشط، وتوجيه لطيف، وتعليمات مُناسبة للتقنيات، وعادة ما يُؤمن المُعلمون بالكشف الطبيعي الذي يقودهم تدريجيا إلى النظر لأنفسهم كموزعين للأدوات الفنية. يحتاج الأطفال إلى أن يكونوا مشغولين في فهم الذخيرة الفنية للمهارات اللازمة لتحقيق البراعة وإلى أن تُتاح لهم الفرصة لممارسة هذه المهارات إلى جانب تقديم المُساعدة والمُلاحظة من المُختصين والأقران.

كيف يمكن للمُعلمين أن يُميزوا مواهب الأطفال الفنية؟

إن الأبحاث الخاصة بصغار الأطفال الموهوبين توصلت إلى أنهم قد (أ) يكافحون في تنفيذ الرسوم الواقعية، والتفاصيل الكثيرة، وفي تحقيق الدقة فيما يؤدونه، و(ب) يُصبحون أكثر اهتماما بموضوعات مُحددة لا يكون الاستمتاع بها شائعا بين الأقران (كالديناصورات والكائنات البحرية)، و(ج) يذهبون إلى ما وراء ما يُشاهدونه فورا ويستكشفون الشيء بعمق أكبر (مثال: تنفيذ مقطع عرضي لسفينة التايتنك)، و(د) يُقدمون أعمال الفنون البصرية التي تعرض أنماطا من المنظورات غير الشائعة والتي عادة لا تُوجدُ في أعمال الأطفال الصغار (مثل: منظورات الضوء والظل أو القريب/ البعيد)، وتتطلب تطورا في المجال الحركي (Harrison,1999).

كيف يُمكن أن يدعم العمل في الفنون البصرية أهداف تعليم الثقافات المُتعددة؟

لكي يتميز جميع الأطفال كفنانين، لابد أن يتواصلوا عبر مدى واسع من الأنماط والأشكال الفنية،

ويُشاهدوا تلك الأنماط والأشكال المقبولة من قبل الآخرين، ويُجربوا بحرية الوسائط الفنية، ويتعلموا احترام كل منهم لفن الآخر. يُوفر الفن طريقة للتواصل وتقبل الثقافات الأخرى، فالقدور الفخارية الكلاسيكية، وفخار النافاهو، والبيض الأوكراني المُزين، جميعها تُنبه الطفل للتاريخ، والقيم، والأحاسيس الجمالية للآخرين. ويمكن أن يُعبر الطفل المُهاجر حديثا والذي يتعلم اللغة الإنجليزية للتو عن أفكاره ومعتقداته ومشاعره بطريقة غير لفظية من خلال الورق والنحت والفخاريات والقماش.

ما مدى أهمية الأدوات في الفن؟

يحتاج كافة الأطفال إلى التحدي والمتعة عند العمل بالأدوات الفنية الجديدة، ومن المُثير الرسم بأدوات جديدة وأقلام مدببة ورفيعة الرصاص لرسم وتلوين الصور بالألوان المائية التي تتضمن ألوانا غير تقليدية مثل الفضي أو الذهبي، بالإضافة إلى الأوراق غير التقليدية كالأوراق الثقيلة أو اللامعة أو المنقوشة أو المصبرية كتلك المُستخدمة في بطاقات التهنئة وأوراق تغليف الهدايا التي يُمكن إعادة تدويرها كتجهيز آخر للأدوات عالية النوعية. لا تتوافر لدى العديد من الأطفال تسهيلات لاستخدام الأدوات الفنية في المنزل (أكثر من الأقلام الشمعية والأوراق). وغالبا لا تكون بعض الأدوات مُتاحة في المنزل (مثل: الباستيل الزيتي والطباشير الملونة وألوان الأكريليك القابلة للغسيل والصلصال) لأن الوالدين لا يتمكنوا من تأمينها، ولا يُميزون قيمتها، ويقلقون بشأن الفوضى التي قد تُحدثها في المنزل. وحتى لو توفرت لدى الأطفال تسهيلات منزلية بسيطة للأدوات الفنية (مثل: حامل الرسم وأدوات الأعمال الخشبية، أو الأدوات الحرفية)، احرص على توفير بعض الأدوات الحقيقية التي يستخدمها الفنانون، والتظاهر باستخدام بعضها، واتركه مُتاحا للأطفال.

كيف يربط الأطفال نظام الرموز الفنية بالرموز اللغوية؟

يميل الأطفال ما بين سن الخامسة والتاسعة إلى استخدام الرسوم كأدوات للتسمية وكمحفزات لتعميم الأفكار، وكطرق لجعل المُجرد ملموس، وكأدوات لتفكيرهم (DuCharme,1991). ويستخدم العديد من الأطفال الصغار الذين يؤدون الأدوار التمثيلية الفن الضيق والصور في سرد القصص، وأحيانا يعتمد سردهم للقصص بشكل كلي على الصور، وفي بعض الأوقات يُرفقون الصور مع التعليقات. إيزابيل طفلة الخامسة تُفسر فائدة الرسم بهذه العبارة: "سأرسم لك ما أرغب في كتابته، ولكن الرسم أكثر إمتاعا". وحتى قبل أن يكتب الأطفال الأحرف الأبجدية، يُحاول المُعلمون تطوير مفاهيم الصور المُصاحبة للأحرف المطبوعة باستخدام أشكال تُشبه الحروف، أو الحروف والأرقام التي سبق وأن تعلمها الطفل.

مناقشة: تعزيز فن الأطفال Discuss: Promoting Children's Art:

1. استخدم ما قالته ألين (Allen,2003) في كتاب سجادة إيما Emma's Rug لتقود مناقشة تتعلق بكيفية استحضار الفنانين لأفكار أعمالهم. اعمل ضمن مجموعات لتُخطط كيفية تقديم ومناقشة الكتاب مع أطفال مرحلة الروضة، وأطفال المرحلة الأساسية، والأطفال الأكبر سنا.
2. سألك صديقك عن كيفية معرفة ما إذا كان طفله فنانا، كيف يمكنك أن تجيبه بناء على ما تعلمته من الفصل؟

3. وجد ماكين (McKean,2000)بأن الأمرين الأكثر تأثيرا على اتجاهات المُعلمين تجاه الفن كانت: (1) خبراتهم خلال مرحلة الطفولة، و(2) تدريبهم الرسمي، كيف يُمكنك أن تُبرز الخبرات الفنية السابقة التي كانت غير مُناسبة؟

4. افترض بأن والدين تطوعا للعمل في صفك ولاحظت بأنهما يضعان أيديهما فوق يدي الطفل ليوجها تلوينه بالفرشاة، ويُوَضّحان له بالقوة كيفية تلوين زهرة، وحين يذهب الأطفال يُخبرك الوالدان بأن الطفل كان وقحا وغير مُتقن، كيف لك أن تتصرف؟

5. اجمع بعض الكتب الفنية المُصورة التالية التي تتناول الفن والفنانين وناقش إمكانية بناءك الدرس حول كُل كتاب منها: زيارة معرض الفن Visiting the Art Museum(Brown & Brown,1990)، الرحلة الرائعة لبيتير بروجيل The Fantastic Journey of Pieter Bruegel (Shafer,2003)، ليوناردو دافنشي Leonardo da Vinci (Stanley,1996)، لا يُمكنك أن تأخذ البالون إلى معرض الفنون الجميلة You Can't Take a Balloon into the Museum of Fine Arts (Weitzman& Glasser,2002)، الكرز ونوى الكرز Cherries and Cherry Pits (Williams,1986)، فن إيميلي Emily's Art (Catalanotto, 2001)، دروس الرسم من الدب Drawing Lessons from a Bear (McPhail,2000)، الولد الذي يُحب الرسم: بنيامين وست The Boy Who Loved to Draw: Benjamin West (Brenner,2003).

الفصل 5

مُشاركة الأطفال في الموسيقى والحركة والرقص

Engaging Children in Music, Movement, and Dance



الموسيقى هي خبرة اجتماعية مُكثفة للغناء أو للعزف على الآلات بشكل جماعي، لابد أن يستمع الأطفال إلى أنفسهم، وإلى قادتهم (غالبا المُعلمون)، وإلى بعضهم بعضاً، وللنجاح في ذلك، لابد أن يتكيف كل شخص مع روح وقواعد المُوسيقى، ليبدءوا ويتوقفوا معا، ويُنسقوا نشاطهم الموسيقي من وقت لآخر. إن الغناء والعزف على الأدوات، والاستمتاع بالألعاب هي أنشطة تعلم تكاملية ومكثفة. إن البناء على قدرات الأطفال يقود إلى مُشاركتهم وممارسة تمييزهم السمعي أو قدراتهم السمعية بالإضافة إلى تناسق المهارات الحركية الكبرى والصغرى لديهم. Elizabeth M. Armistead, 2007, pp.89-90



المنظورات الصفية على المُوسيقى، والحركة، والرقص

(Classroom Perspectives On Music, Movement, and Dance)

الروضة- ما قبل المدرسة (Preschool - Kindergarten)

الصيف دافئ في فترة ما بعد الظهيرة، وفرقة الاحتفال الموسيقي المحلية تُقدم أداء حُرا في الحديقة المُجتمعية، وصل أطفالُ صف الحضانة التابع لمركز العناية بالطفل الجامعي في عرباتهم مُتعددة المقاعد، وحاولوا مُشاهدة موقع صدور المُوسيقى، وعندما نهضوا من مقاعدهم، ضم ماركون طفل الثانية قبضة يده ورفعها إلى فمه وبدأ بالنفخ، تقليدا لعازفي البوق في اللحن الوطني الذي تم عزفه، فيما صفقت ياسمين بيديها بالتزامن مع المُوسيقى، وأخذت شيني يد مُعلمتها ولوحتها من جهة إلى أخرى، ثم وصل فريق أطفال الرابعة، ومشوا يدا بيد مع أقرانهم، بدأ أطفال الروضة بالإشارة باستمتاع لتحديد الأدوات التي سبق وأن عرضها المُعلم في الغرفة الصفية كتهيئة لذهابهم إلى الجولة الميدانية. قلدت كورتيس وليكسي الطبال، وعازف الصنج (آلة مُوسيقية)، بينما جلست موريس للمُشاهدة، ووجدت جينكا عودا في الأرض استخدمته لُمحاكاة إيماءات قائد الأوركسترا، واستجاب جميع هؤلاء الأطفال الصغار للأداء الموسيقي الحي من خلال ربط الحركة مع الموسيقى بشكل تلقائي.

الصف الأول- الصف الثاني (First Grade - Second Grade)

فور بدء الأسبوع الأول من المدرسة، خصص السيد توريز مُعلم الصف الثاني وقتا لعزف الموسيقى صباح كل يوم حال وصول الأطفال. "الدائرة الأولى" كانت لنغمة جاز خاصة بيات ميثيني، وهي اختيار اليوم، نقر ديفيد ممحاته بلطف لعدة مرات، أثناء ذهابه إلى صندوقه البريدي لقراءة رسالة مُعلمه حول مهمة الحساب الخاصة باليوم السابق. قرأت كايلا المُلاحظات الخطية من القرص المرن الذي عرضه مُعلمها، وجرب ماتياس -وهو طفل حديث الهجرة من كينيا- الأدوات الإيقاعية التي عرضها السيد توريز، وتعاون السيد توريز مع مُعلم الموسيقى في تعزيز المفاهيم وفي دمج أفكار حصته الأسبوعية.

الصف الثالث- الصف الرابع Third Grade - Fourth Grade:

كجزء من وحدة الدراسات الاجتماعية بدأت المُعلمة آرليت مُعلمة الصف الرابع بالتحضير لدرس الحرب العالمية الثانية. قام الأطفال وضمن مجموعات صغيرة بتصفح المُلصقات والكتب وبطاقات المُلاحظات الخاصة بذلك العصر، وخطط كل من ريتيه وتريك للقيام بالرقص الشعبي، وقاموا بتحميل مقطعين لراقصين من الأربعينيات يرقصون على أغنية The Andrews Sisters. فيما قامت المجموعة الثانية بالبحث في أوركسترا الأُرجوحة، وقامت الثالثة بتناول الموسيقى الوطنية الخاصة بذلك الوقت، وتم عرض نسخ من أعمال مُصوري ورسامي الأربعينيات في كافة أنحاء الغرفة، كما قامت السيدة آرليت بالبحث عن أُسر قدامى المُحاربين في المجتمع لتعزيز ذلك النشاط، حيث تمكنت من الوصول إلى شقيقتين توأمين كبيرتين في السن من كنيستها عملتا كمُتطوعتين في مُنظمات الخدمات المُتحدة USO في سانتياغو خلال الحرب، وستُثري إيما وفرانسين معلومات الأطفال المُتعلقة بتلك الفترة من خلال مُشاركتهما لهم بأجزاء من السجلات، والتسجيلات، والنوتات المُوسيقية العائدة لأيامهم التطوعية.

تعكس هذه المقالات الصغيرة نوع الأدوار التي لابد أن تلعبها الموسيقى والحركة والرقص داخل الغرفة الصفية في تطوير الطفل.

فهم الموسيقى والحركة والرقص UNDERSTANDING MUSIC, MOVEMENT, AND DANCE:

الموسيقى والحركة والرقص مصادر تعليمية طبيعية وغنية للمُعلمين، والموسيقى ليست مجالاً مُجرداً، ولكنها طريقة فريدة للتواصل وأحد فروع الذكاء. يُطلق الذكاء الموسيقي/الإيقاعي على الحساسية للأصوات وأنماط الصوت ويظهرُ في القدرة على تقدير الموسيقى والمُشاركة فيها وأدائها. تدعم المُوسيقى أهداف الدمج لأنها "تُقدمُ مُستويات مُتنوعة من الانشغال - من الاستماع البسيط إلى المُشاركة أو حتى الأداء" (Hampal& Wolf,2003)، وفي كافة أنحاء العالم، تبدأ الخبرات الموسيقية مُبكراً في أيام الحياة الأولى، إذ يُلاحظ البالغون من مُختلف الخلفيات الثقافية أن استجابة الأطفال تكون إيجابية لها -يهدأ الرضيع ذو المزاج الصعب وينام لسماعها، أما طفل الحضانة أو الروضة فيضحك بابتهاج عند مُشاهدة الرقص على الأغاني الإيقاعية أو المُشاركة فيها، أما طفل المدرسة الأساسية فيعزف الموسيقى بفخر خلال حفلات المدرسة الموسيقية (Custodero& Johnson-Green,2007; Zur&Johnson-Green,2008).

يتواصل الآباء والأمهات ومُقدمي الرعاية بتلقائية مع الرضع مُستخدمين إيقاعات موسيقية لأنه وعلى الرغم من عدم فهم الرضع الكلمات، والألحان المُثيرة إلا أنهم يجدون بأنها تلفت انتباههم دائما (Weinberger,1998)، وبنفس الطريقة تُسلي الأغاني النشطة أطفال الحضانة أو الروضة، والطلبة الأكبر سنا ممن يدرسون الغناء، ويتحركون على إيقاع الموسيقى ويعزفون على الآلات الموسيقية البسيطة والمُعقدة.

ميرا طفلة تبلغ من العمر ثلاثة أعوام، وهي مُهاجرة حديثا من روسيا، تُجسد الانجذاب القوي نحو الموسيقى، ولأنها كانت تتحدث الروسية فقط، كانت هادئة ومنسحبة خلال أول أسبوعين في صف الروضة، وكان الأطفال يتعلمون حركات اليدين والجسد المُصاحبة لأغنية عشرة في السرير Ten in the Bed(Cabrera,2006)، ولفتت نظر ميرا وسيلة بصرية أحضرتها المُعلمة – وسادة مُبطنة موضوع فيها بعض الدمى اللينة المُرقمة من 1 وحتى 10، وحين كانت المُعلمة تبدأ بغناء الأغنية، كانت تدعو الأطفال للمشاركة في أي جزء يعرفونه وللتصفيق أثناء العد وكلما كانت تسقط إحدى الدمى خارج الوسادة. زحفت ميرا مُقتربة من الدائرة وحركت رأسها بحيوية مع الموسيقى، مما جعل مُعلمتها تتساءل عما إذا كانت ميرا تعرف الأغنية. وفي نهاية ذلك اليوم، ابتهجت المُعلمة حين شاهدت ميرا وهي تقف أمام صنبور المياه وتُغني مقاطع من الأغنية بخليط من اللغتين الإنجليزية والروسية أثناء النظر إلى المرآة والتصفيق والعد.



إن الرابط بين الحركة والاستيعاب قويٌ جدا بالنسبة للأطفال الصغار

وفي الوقت الذي يعكس فيه سلوك ميرا أن الحركة في العديد من الأحيان هي شكل من أشكال استجابة الطفل الأولية للموسيقى، تُستخدمُ بعضُ المُصطلحات (الحركة الإبداعية، والحركة، والرقص الإبداعي) بالتبادل للإشارة إلى استجابة الطفل الحركية الطبيعية للموسيقى.

غالبا ما يتحدثُ مُعلمو الأطفال الصغار عن الحركة الإبداعية بدلا من الرقص لتمييز الحركة عن الدروس الرسمية والأداء المسرحي (Werner, Timms, & Almond,1996)، وبالنسبة للأطفال الصغار، فإن الرابط بين الحركة والاستيعاب قويٌ، فلقد وجد فريق من الباحثين مثلا، أن مجموعة من الأطفال لم يكتسبوا أحد المفاهيم الذهنية (الدوران)، حتى طُلب منهم الدوران حول أنفسهم (Wohlschlaeger & Wohlschlaeger,1998)، ويستجيب الرُضعُ من الأيام الأولى في الحياة بطرق

مُختلفة للموسيقى البطيئة والهادئة والألحان النشطة، كما يستجيب أطفال الحضانة للتدفق الإيقاعي والضرب على الآلات والتعبير الموسيقي من خلال الحركة (Merrill,2004) . ويعتمد كلٌ من الحركة والرقص على الذكاء الحركي الذي يتطلب المقدرة على تناسق الجسد وتنظيم الحركات الجسدية في الفراغ والوقت، ويتم اكتساب وصقل الذكاء الجسدي/ الفراغي/ العضلي أو الحركي، بدرجات عالية من خلال الرقص والرياضة.

يتميز الرقص عن الحركة بكونه نمطاً أكثر رسمية وتنظيما من الحركة، وهو اللغة الجسدية التي تدمج الذهن بالجسد (Ross,1994)، وعلى خلاف الحركة الإبداعية، يميل الرقص للدلالة على مجموعة من الخطوات أو الحركات الجسدية المنظمة والمُنفصلة، والتي تتضمن أداء صحيحا وخاطئا، ويعتمد الرقص على الثقافة والمصادر الرمزية للتعبير بصورة إبداعية باستخدام الجسد البشري (Johnson,2003) . يتطور الذكاء الحركي لدى الأطفال حين يُقدم البالغون [1] بيئة انفعالية وجسدية داعمة، [2] وفرصا للتفاعل الاجتماعي، و[3] ونماذج لُمحاكاتها.

من الواضح، أن الموسيقى والحركة والرقص هي أمور مُترابطة، فكل شخص شاهد الأطفال الصغار "يرقصون، ويركضون، ويهتزون، أو يدورون أثناء الغناء أو الحديث بإيقاع" ,Tarnowski, 1999) (p.28. وبشكل نموذجي، يتم دمج الذكاء الموسيقي مع الذكاء الحركي مع مجالات المنهاج الأخرى. إحدى مدارس منطقة ماساتشوسيتس لديها خبرة في دمج الموسيقى مع الأدب والحركة، وحدث ذلك حين قرر مُعلمو الصفوف المُبدعون وأخصائيو الموسيقى عرض قصة خيالية من خلال الباليه مع أطفال الروضة وهي قصة عصفور النار Firebird، فبعد أن تمت قراءة القصة أكثر من مرة، تم الاستماع إلى قصة عصفور النار الساحرة بكلمات وحركات الأطفال الخاصة، وعلقوا عليها ببعض المُلاحظات مثل: "تُساعد المُوسيقى آذاننا على سماع القصة، وهناك طريقة أخرى لسرد القصة بالأقدام، يُمكن أن يُؤدي الراقصون القصة، وتُسمى القصة الراقصة باليه" (Roebuck,1999, p.34).

التأثيرات التاريخية على الموسيقى، والحركة والرقص للأطفال Historical Influences On Music, Movement, And Dance For Children:

يُبرزُ تاريخ تعليم الموسيقى، والحركة والرقص عالمية المجال لأن " الرقص هو إبراز للثقافة كل طفل... والموسيقى أيضا هي ذاكرة الناس التي أحضروها للحياة... يُمكن أن يستيقظ أطفالنا (على الموسيقى والرقص) وهم يُدركون أنفسهم -مُجتمعهم ودولتهم- بطرق لا يُمكن أن تكون مُزدوجة" (D'Amboise,1991,p.5)، ويُسلِّطُ الجدول 5.1 الضوء على المُعلمين الذين كان لهم أثرٌ رئيس على تعليم الموسيقى للأطفال.

غالبا ما يتبنى المُعلمون المُعاصرون النهج الإلكتروني للموسيقى والذي يرسم الخصائص الفُضلى لكل تقليد، فنحن نُميز أهمية الخبرات المُبكرة كما فعل روسو، ونُساعد الأطفال على فهم الحركة من خلال الوقت والمكان كما فعل دالكروزي، كما نهيئُ البيئة المُوسيقية كما فعلت مونتيسوري، ونُشارك

في المُستويات التطورية للأطفال كما فعل كودالي، ونفترض العفوية والأصالة كما فعل أورف، ونُقدر أهمية المُشاركة الوالدية كما فعل سوزوكي.

الجدول 5.1: قادة تعليم الموسيقى

المُعلم وبلد الأصل	الخلفية والفلسفة	المُساهمة الرئيسة في تعليم الموسيقى
جان جاك روسو Jean Jacques Rousseau (1712-1778) من فرنسا	توفيت والدة روسو حين وُلد، وتركه والده، وتحمل أوضاع رعاية مُتنوعة الصعوبة. وزعم روسو بأن الناس يُولدون أحرارا ومتساوون وهو ما شكل ثورة في أيامه، إذ دافع عن احترام الطُرق الطبيعية للأطفال، وهو ما كان يُعد أمرا غير مقبول من قبل غالبية من عاصروه الذين فضلوا العقاب القاسي	في كتابه الخيالي "كل طفل" والذي أسماه إيميلي، اقترض روسو بأن الموسيقى والحركة تسيران معا، وآمن بأهمية غناء الأطفال وأوصى بأن أمهاتهم لابد أن يُغنوا لهم أغاني ممتعة ملائمة، وآمن روسو بأن الغناء للأطفال ومعهم من شأنه أن يجعل صوت الطفل دقيقا وموحدا وملائما ورنانا كما أنه يجعل أذنه حساسة للحن ومُنسجمة معه.
إيميلي جاكوز دالكروز (Emile Jacques Dalcroze(1865-1950)، من سويسرا	المُلحن البارع والذي تم تعيينه في معهد الموسيقى في سن السابعة والعشرين، وتحدى النظرة السائدة للتدريب الموسيقي والمُعتمدة على التقليد، والإعادة، والنقد اللاذع، ودافع عن النهج الذي يُراعي الوقت مع الفراغ والطاقة.	اقترح طريقته تناسق العين مع الأذن مع الذهن والجسد، وأما مُحتويات الطريقة فهي (1) الرقص الإيقاعي (التعبير الجسد والإيقاعات الذهنية والقوانين التي تُؤثر على أدائهم)، و(2) الصولفيج (تدريب الأذن والعين والصوت بطبقة، ولحن وإيقاع) و (3) الارتجال (استخدام الإيقاعات الموسيقية، والجسدية، واللفظية في التعبير الشخصي التلقائي) وطريقته ما زالت شائعة حتى اليوم.
ماريا مونتيسوري Maria Montessori (1870-1952)، من إيطاليا	كانت مونتيسوري أول امرأة إيطالية تتخصص بالطب، واختيرت للعمل مع الأطفال الفقراء "غير القابلين للتعليم"، وكان مبدأ التعليم العام لطريقتها هو تعليم الحواس في البداية ثم تعليم الفكر.	ابتكرت مونتيسوري أنشطة استكشاف الصوت للأطفال الصغار، كما ابتكرت قائمة من الأجراس بشكل القطر لتساعد الأطفال على استكشاف المفاهيم الموسيقية، وتأسست مدارس طريقة منتسوري في أنحاء العالم واستمرت حتى وقتنا الحالي.
زولتان كودالي Zoltan Kodaly(1882-1967)، من هنغاريا	وهو مُلحن نشط، كتب عدداً كبيرا من موسيقى الأوركسترا والموسيقى الصوتية وموسيقى الكورال، ودافع من أجل استخدام الموسيقى التقليدية في تعليم الأطفال تُراثهم الثقافي.	اقترح كودالي أن يتم تطوير الأدب الموسيقي من خلال برنامج مُتسلسل مُعد بحرص للموسيقى الشعبية يبدأ في سن الثالثة، ويدمج الأنشطة الصوتية مع الحركية، وطريقة كودالي مسئولة عن التغير الرئيس في طُرق تدريب الاستماع وتقدير الموسيقى، كما أنها تُلهمُ مُعلمي الموسيقى حول العالم لتقدير الموسيقى كطريقة للمحافظة على التراث الثقافي في كل دولهم.

كارل أورف Carl Orff (1895-1982)، من ألمانيا

كان أورف مُلحنا موسيقيا، وخاصة في العروض المسرحية، وكمُعلم، أسس مدرسة للرياضة والموسيقى والرقص، تأثرت بفكره حول تدريب الموسيقى المُبكر، وطور موسيقى إيقاعية للأطفال بدمجهم بشكل عفوي لإنتاج وابتكار موسيقاهم الخاصة، والاستجابات الإيقاعية، والأفعال الخيالية. ارتكزت طريقة أورف على الطفل وركزت على الأنشطة التي يفعلها الأطفال بشكل طبيعي ويستمتعون بها، وقدم للأطفال طُرقًا لصنع الموسيقى باستخدام أصواتهم وأدوات إيقاعية أُخرى، وتأسست مدارس كارل أورف في جميع أنحاء العالم لتدريس الأطفال باستخدام طريقته.

شينيشي سوزوكي Shinichi Suzuki (1898-1998)، من اليابان

كان سوزوكي احد 12 طفلاً في أسرته، وكان والده يمتلك مصنعا للكمان، وعلى الرغم من أنه في البداية اعتبر هذه الأدوات ألعابا، إلى أنه علم نفسه اللعب على الكمان، وأخذ لاحقا دروسا، ثم بدأ بتعليم الأطفال الصغار، وآمن سوزوكي بأن جميع الأطفال لديهم موهبة إذا تعلموا بشكل جيد بصحبة الوالدين والمعلمين، وحين درب سوزوكي الأطفال الصغار، اندهش الناس حول العالم بالمستوى الاحترافي الذي وصل له هؤلاء الأطفال في ذلك العُمر المبكر، والتحق الآلاف من الآباء والأمهات أطفالهم في تدريب سوزوكي. أنشأ سوزوكي برنامجا لتعليم الأطفال الصغار جدا العزف على الكمان، باستخدام أدوات مُناسبة لحجم الأطفال، واعتمد النجاح في البرنامج الذي اتبّع نهج الأدب الموسيقي على المُشاركة الشاملة للآباء والأمهات، لقد كانت رسالة سوزوكي فريدة في ذلك، ولم تكن رسالته الرئيسة تقديم عروض موسيقية كثيرة لعازفي الكمان، وإنما تقديم الأطفال لعالم الجمال والتقدير من خلال الموسيقى، وأكد سوزوكي أن الاستماع للموسيقى الجميلة ومزاولتها ساعد الأطفال على النضج بقلوب جيدة.



يُوضّحُ استكشاف هذه الطفلة للأصوات الموسيقية فهمها الناشئ عن الموسيقى

وعلى الرغم من أن هناك مُوسيقى منشورة مُتنوعة (Anderson& Lawrence,2006)، وأدلة لتهاج الرقص (Dunkin,2006)، إلا أن المُعلمون الفعالون يدمجون الموسيقى والحركة خلال اليوم، أنظر إلى أي من البرامج عالية الجودة للأطفال من مرحلة الحضانة إلى المراحل الأساسية، وسوف تُشاهد الأطفال وهم يُرنمون، ويغنون، ويصفقون، ويتمايلون، ويسيرون ويتخطون، ويُنَقّرون، ويؤدون رقصات بسيطة، ويندمجون بشكل كامل في كافة أنواع الأنشطة الموسيقية والحركية.



الأساس النظري والبحثي: العلوم العصبية، وعلم النفس المعرفي، والموسيقى/ الحركة Theoretical And Research Base: Neuroscience, Cognitive Psychology, And Music/movement

تُشير الأبحاث التي أجرتها ميادين العلوم العصبية والعلوم المعرفية على العقل البشري إلى أن الموسيقى، والحركة، والرقص هي طُرقٌ لإثراء الدماغ (Jensen, 2006)، ويُطلقُ على الروابط المُشكلة بين الخلايا الدماغية، بالوصلات العصبية synapses، وتقوى من خلال الاستخدام، ويُقدم الرقص والموسيقى شكلا فريدا من أشكال الاستثارة المعرفية (Ratey,2001; Wilcox,2000)، ويظهر الدماغ أكثر مرونة خلال السنوات العشر الأولى من الحياة مُقارنة بالبلوغ (Flohr, Miller, & De-bess,2000)، لذا، فإن غياب أشكال مُحددة من الاستثارة المعرفية المُقدمة من خلال الموسيقى والرقص قد يترتب عليه عواقب سلبية على المدى البعيد فيما يتعلق بالتطور المعرفي، ومن المقبول بشكل عام مثلا، أن لا يتطور الصوت الموسيقي في "سن" البلوغ بشكل كبير مُقارنة بما يتم اكتسابه ما بين السابعة والثامنة حين لا يُقدمُ أيّ تدريب أو تتوافرُ فرصٌ إضافية، ومع ذلك فإن زيادة الضغط على المُعلمين لتلبية المعايير الأكاديمية ورفع علامات الأطفال غالبا ما يُؤدي إلى إهمال المُوسيقى في سنوات الطفولة المُبكرة وسنوات المرحلة الأساسية، مما لا يُقلل من إمكانات الأطفال الموسيقية فحسب وإنما من تطورهم المعرفي مدى الحياة، وبينما تُعيِّنُ بعض مُديريات المناطق المدرسية أخصائيي الموسيقى، فلدى القليل منهم الوقت الكافي لتعليم المُوسيقى، كما أن الأماكن التعليمية التي تضم أطفالا أصغر من سن الروضة قد لا يتوافر فيها أخصائي موسيقى على الإطلاق.

يرى علم النفس المعرفي أن قدرات الأطفال في المجالات الحركية والموسيقية تتطور ضمن ثلاثة مراحل: (1) الخمول، (2) والأيقونية، (3) والرمزية (Burner,1968)، وفي مرحلة الخمول تتشابك الموسيقى مع النشاط الجسدي (Mang,2005)، يُمكنك التفكير بجميع الألعاب الإيقاعية التي يلعبها البالغون مع الرضع وأطفال الحضانة، وكيف يدمجون الأنشطة الحركية مع الموسيقى، نحن نهز الرُضع للنوم بينما نُغني لهم أغاني النوم، ونُغني الأغاني النشطة بينما نهزهم على ركبنا، وندغدغهم على أصابع أقدامهم أثناء غناء "هذا الحَمَلُ الصغير" أو نُشارك بعض الأغاني النشطة لهم مثل "العنكبوت النونو" مع أطفال الحضانة، وترتبط هذه المرحلة بالمرحلة الحس حركية عند بياجيه (Pi-aget, 1952)، ومرحلة بناء الثقة عند إيريكسون (Erikson,1950)، وحين نُفكرُ بمرحلة الخمول الموسيقي التي يمُر بها الرضع وأطفال الحضانة، فمن الواضح بأن البالغين لا يختارون أنشطتهم

لاستثارة حواس الطفل وتعزيز التطور المعرفي فحسب، وإنما لبناء العلاقات الاجتماعية من خلال التواصل الداخلي والتقبل.

خلال المرحلة الأيقونية التي تُناسب أطفال الروضة، يستخدم الأطفال أشياء ملموسة (أشياء حقيقية وعروض تصويرية للأشياء، مثل الصور والرسوم)، لتمثيل خبراتهم، وفي هذه المرحلة يكون الأطفال خياليين جدا (Piaget,1962)، ويؤكدون أحكامهم الذاتية، ورغم ذلك يرغبون في أن يكونوا مقبولين من قبل المجموعة (Erikson,1950)، تُبرزُ الخبرات الموسيقية المُناسبة لهذه المرحلة جميع خصائص أطفال الروضة، ، فحين يتوسعُ المُعلمُ مثلا في أداء لعبة موسيقية "المزرعة في الوادي" من خلال تقديم أداة تُمثل كل شخصية في اللعبة (مثال، قبعة القش للمُزارع، والجرس للبقرة، وما إلى ذلك)، فإن هذا النشاط يمنحُ الأطفال فرصة التواصل مع الموسيقى والرقص بالكلمات والأفعال، والأشياء، كما أنه يُمهدُ الطريق لفهم الرموز.

وفي المرحلة الرمزية، يبدأ الأطفال باستخدام رموز اختصارية، ولُغة خاصة في التعبير عن الأفكار، ومع الوقت وحين يلتحق الأطفال بالمدرسة الأساسية، فإن اعتمادهم يُصبح أقل على الأيقونات (الصور)، ويتعلمون استخدام أنظمة الرموز المُتعددة التي تكون أكثر اختصارا، والتي تتضمن الكلمات، والترقيم الموسيقي، والحركة، وإيماءات الرقص، وفي مرحلة المدرسة يُصبحُ تفكير الأطفال أكثر منطقية وواقعية (Piaget,1952)، ويكون لديهم حسّ صناعي يظهرُ خلال مسارهم لإتقان مهارات مُختلفة ومُتعددة (Erikson,1950)، ويُحوّل التطور المعرفي من سن الولادة وحتى سنوات المدرسة مسار أنظمة الخمول، والأيقونية، والرمزية "حتى يتمكن البشر من السير في الثلاثة" (Bruner, 1968, p.12)، وخلال سنوات الطفولة المبكرة وسنوات المرحلة الابتدائية، يكونُ الرقص والحركة والموسيقى طُرقا مهمة لإظهار الأطفال لذكائهم، ويُقدم الشكل 5.1 نظرة عامة للتطور الموسيقي والأنشطة المُلائمة لكل مرحلة.

الرُضع

الموسيقى:

يكونُ حساسا لديناميكية الصوت وارتفاعه ورقته؛ يجفل من الصوت العالي ويرتاح للصوت اللطيف، والإيقاعي، والرخيم (مثال، الألعاب المُوسيقية، وهدهدات النوم)، يستجيب للصوت الإنساني خاصة صوت مُقدم الرعاية الرئيس، ويستجيب بطُرق أكثر حيوية للأغاني النشطة لهدهدة النوم الهادئة.

الحركة:

يستجيبُ إلى الموسيقى بكامل جسده، فعند "حضن الرضيع" والرقص على الموسيقى النشطة، فإنه يتمايلُ لاحقا عند الوقوف من جانب لآخر ومن الأمام للخلف، أو قد يقفز للأعلى والأسفل بثني رُكبه.

الدارجون (أطفال الحضانة):

الموسيقى:

يُميز بين الأصوات، وقد يُحاول تقليد الصوت أو الطبقة القريبة منه، يستمعُ للموسيقى ويستجيب بحماس لأصوات مُحددة، يستكشفُ عمل الصوت باستخدام الأدوات المنزلية (مثال، ضرب الملعقة الخشبية على القلالا)، والألعاب الموسيقية (مثال، لعبة الإكسيليفون)، أو الأدوات الموسيقية، يُعبّر بمتعة عالية في التسجيلات، ويُمكن أن يُظهر معرفته بالأصوات والموسيقى من خلال تمييز الأصوات المألوفة

أو أصوات عزف الأدوات على شريط أو بعيدا عن مُتناول نظره.
يُجربُ الأصوات والأغاني، ويتحكمُ بالأصوات الغنائية، ويُطابقُ الأصوات أحيانا، وقد يُشاركُ غناء الأغاني المألوفة بجمل مُحددة ، ويغني أو يرتجلُ بالهمهمة أثناء اللعب.

الحركة:

يستخدم ذراعيه وساقيه بشكل رئيس ويتمكن من الحركة كاستجابة لدرجة سرعة الأدوات الإيقاعية (سريع/ بطيء) وغالبا ما "يرقص" استجابة للعزف الموسيقي ويُظهر تحكما أكبر بالاستجابات الحركية، ويستجيب بشكل جيد للأنشطة الموسيقية التي تتطلب مهارات حركية كبرى وصغرى قد تتضمن تكرار تحريك الأصابع ببساطة، والحركة مع الأغاني.
كُتبٌ مُصورة تُناسب الرُضع وأطفال الحضانة ويُنصحُ بالإطلاع عليها:
The Baby Dances (Henderson,1999); Old MacDonald Had a Farm (Carter,2001); If You're Happy and You Know It, Clap Your Hands(Carter, 2001); Hanukkah, Oh Hanukkah (Roth, 2003); Baby Danced the Polka (Beaumont, 2004); Knick-Knack Paddy Whack! (Zelinsky, 1992); God Bless the Child (Pinkney,2003).

سن الثالثة:

الموسيقى:

يتحكم بصوته بصورة أفضل، ويستجيب للإيقاع، ويُجيد الغناء، وقد يكون لديه ألحان مُفضلة، ويُمكن أن يُميز الألحان المألوفة، ويتمكنُ من غناء أجزاء منها بدرجة دقة مُناسبة (Day, 1988)، ومع الخبرة، قد يتمكن من عزف ألحان بسيطة باستخدام الأدوات وبطريقة تكشف عن وعيه بسرعة الإيقاع والطبقة، ويستجيبُ للأغاني بأنماط إيقاع مُحددة.

الحركة:

يتحركُ بطريقة أكثر تناسقا مع الموسيقى(غالبا ما يركض) وقد يُجرب أنماطا مُختلفة من حركات الجسد، كالمشي على أطراف الأصابع، والحركة برشاقة أكثر من المُعتاد، وغالبا ما يُجربُ المُشاركة في الأغاني النشطة واللعب بالأصابع ويدمجُ الدراما الإبداعية بالأغاني.

سن الرابعة

الموسيقى

يتمكن من تعلم بعض المفاهيم الموسيقية الأساسية مثل الطبقة (مُرتفعة/ مُنخفضة)، والمدة (طويلة/ قصيرة)، والإيقاع (سريع/ بطيء)، والارتفاع (مُنخفض/ مُرتفع)، ويتمكن من استخدام اللغة للتعبير عن هذه الأفكار، ويتمكن من تصنيف الأدوات المُوسيقية وفقا للصوت، والشكل، والحجم، والطبقة، والنوع. يُغني أغاني كاملة من الذاكرة متحكما بشكل أفضل بطبقة الصوت ودقة الإيقاع، ويُغني الأغاني الأصيلة والمُنظمة بشكل آلي، بتوسيع المدى الصوتي والقدرات الإيقاعية والمُفردات لديه بسرعة، ويُمكن أن يغني ما مُعدله خمس نوتات مُوسيقية، وغالبا ما يستمتع بألعاب الغناء الجماعية والأغاني الأكثر تعقيدا، وتُصبح فترة الانتباه أطول عند استماعه للتسجيلات.

الحركة:

توحي حركته بالإيقاع (مثال: الأرجحة على الأرجوحة)، ويُتقنُ حركات جديدة، ويُمكنه الانتقال بسرعة من نمط حركي إلى الآخر حين تتغير الكلمة (مثال: "هوب هوب هوب لا")

سن الخامسة

الموسيقى:

يشعرُ بالطبقة والإيقاع وحدوث النغمة، وغالبا ما يفهم بعض المُخططات والقدرات (يقفز ويخطو مع النغمة)، ويتمكن من عرض بعض المفاهيم الموسيقية (مثال: البطيء/ السريع، المُرتفع/المُنخفض،

القصير/الطويل) على لوحة المفاتيح الصغيرة. يستمتع بالأغاني الأطول بتوجيهات قابلة للتوقع [مثال: الألوان، والأرقام، والتكرار، والقافية]. يُمكن أن يستخرج لحن الأغنية المُكررة، ولديه مدى صوتي يتراوح ما بين 5-6 علامات مُوسيقية.

الحركة:

تتمتع حركاته بإيقاع أفضل مُقارنة بما كان يُظهره مُسبقاً. يُمكنه السير في دائرة أثناء العزف مع الفرقة ويُشارك ضمن مجموعة في المُسابقات الغنائية. ويُؤدي حركات راقصة بسيطة لبعض الأغاني.

كُتبٌ مُصورة تُناسب أطفال الروضة ويُنصحُ بالإطلاع عليها:

Dancin' in the Kitchen (Gelsanliter& Christian,1993); Song and Dance Man (Ackerman,1988); I Know and Old Lady Who Swallowed a Flay (Gulbis, 2001); Ah, Music! (Aliki,2002); The Ants Go Marching (Manning, 2003); Mole Music (McPhail, 1999); The Philharmonic Gets Dressed (Kuskin, 1982); Giraffes Can't Dance(Andreae,2001); Violet's Music(Johnson & Halisko -Beith, 2004); Ty's One-Man Band (Walter,1987); Max Found Two Sticks (Pinkney,1994); Dance!(Cooper,2002); Presenting Tanya, the Ugly Duckling (Gauch,1999); Zin! Zin! Zin!A Violin(Moss& Priceman,1995); My Mama Had a Dancing Heart(Gray,1996); The Moon Jumpers (Udry, 2002); From Miss Ida's Porch(Belton,1993); There Was an Old Lady Who Swallowed a Fly (Taback,2002); That Dancin' Dolly (Marx,2004); What Charlie Heard (Gerstein,2002); The Jazz Fly (Gollub,2000); Hip Cat (London, 1996); Music is (Moss& Petit-Roulet,2003); Our Marching Band (Moss,2001); The Musical Life of Gustav Mole (Meyrick,1990).

سن السادسة والسابعة والثامنة:

الموسيقى:

يُصبحُ مستوى صوته في الغناء ناضجاً تقريباً. يُغني "لحناً" بمدى صوتي يتراوح ما بين ثماني إلى عشر علامات مُوسيقية. يعي بأن أداء الأغنية يتم بمستوى غنائي مُريح، لديه حس بالتناغم، وفي الصف الثاني أو الثالث، يتمكن من غناء أُغنية قصيرة بإتقان جزأين بسيطين مُتناغمين بتوجيه من الكبار. يستمتع بالأشياء السخيفة ويبدأ بفهم كيفية التلاعب بكلمات الأغنية. ويتعلم قراءة كلمات الأغنية. ويتمكن من إتقان أغنية تعتمد بشكل أكبر على الذاكرة والمهارات المُتسلسلة. ولديه وعي أكبر بالطبوعات الموسيقية وعلاقتها بالطريقة التي تُغنى أو تُعزف بها الموسيقى. ويتمكن في العادة من تصور النوتات الموسيقية مثل " السلم الموسيقي". ولديه تفضيلات موسيقية قد تعكسُ مُتعته في تعلم أو عزف الأدوات المُوسيقية.

الحركة والرقص:

يتمكن من أداء الحركات الارتجالية وربط الحركات بإيقاع الموسيقى(مثال: يُصفق "في الوقت المُناسب"، ويعزف أداة "وفق الإيقاع"). ويتبع التعليمات الأكثر تعقيداً بكفاءة ويتمكن من تعلم رقصات شعبية بسيطة مع توجيهات البالغين.

كُتبٌ مُصورة تُناسب أطفال المراحل الأساسية ويُنصحُ بالإطلاع عليها:

Lion Dancer: Ernie Wan's Chinese New Year (Waters&Slovenz-Low,1990); Meet the Orchestra (Hayes& Thompson,1995); Here's Bojangles: Think of That! (Dillon & Dillon,2002); Handel, Who Knew What He Liked (Anderson,2002); Strange Mr. Satie (Anderson, 2003); My Country 'Tis of Thee (Smith,2004); Horace and Morris

Join the Chorus (But What about Dolores?)(Java,2002); The Story of the Incredible Orchestra: An Introduction of Musical Instruments and the Symphony Orchestra (Koscielniak, 2000); Lives of the Musicians: Good Times, Bad Times (and What the Neighbors Thought) (Krull, 1993); Raggin': A Story about Scott Joplin (Mitchell,1992); If Only I Had a Horn: Young Louis Armstrong (Orgill, 1997); Duke Ellington: The Piano Prince and His Orchestra (Pinkney,1998); Ella Fitzgerald: The Tale of a Vocal Virtuosa (Pinkney,2002); John Coltrane's Giant Steps (Raschka, 2002); Ragtime Tumpie (Schroeder, 1989); Charlie Parker Played Be Bop(Raschka, 1997); Music for Alice (Say, 2004); Snow Music (Say, 2003); When Marian Sang (Ryan, 2002); Aaron Copland (Venezia, 1995); John Philip Sousa (Venezia, 1999)

الشكل 5.1 السلسلة التطورية للموسيقى والحركة والرقص

حالما يُشارك الأطفال في الموسيقى والحركة والرقص ضمن مرحلة الخمول والمرحلة الأيقونية والمرحلة الرمزية، فإنهم يتخذون المواقف الآتية (Hall,1989):

- يُمكنني الاستماع للموسيقى ومُشاهدة الرقص: يُميز الأطفال طُرقًا مُختلفة لاستخدام حواسهم في الخبرات، والتقدير، والتمييز ما بين أنماط الموسيقى والرقص المُختلفة. ولتحقيق ذلك، فإنهم يحتاجون إلى البالغين الذين يُنمذجون تقدير واحترام المُوسيقى، والحركة، والرقص. لقد أشارت العديد من الدراسات حول الموسيقيين الموهوبين الاستثنائيين والبالغين بشكل عام، إلى أن الخبرات المُبكرة التي كانت مُريحة وغير اعتيادية وممتعة تمت بدعم البالغين مما أسهم في ارتباط الطفل مُبكرا بالموسيقى(Wilson& Roehmann,1990)، وفي الحقيقة قد يكون غناء الوالدين الشيء الوحيد الذي ينفرد بكون أثره الأكثر أهمية في نشاط الرضيع الموسيقي (Kelley& Sutton-Smith,1987)، ومن ناحية أخرى، حين يُعلن الأشخاص الآخرون الهامون استنكافهم عن الموسيقى والرقص، فإن هذه التصريحات السلبية تميل لتضييق مُستوى مُتعة الأطفال بهما، وإن سمع الطفل على سبيل المثال آخرين يسخرون من الذكور الذين يستمتعون بالرقص على الموسيقى، فإنه غالبا ما يتعلم تقليل قيمة هذه الأنشطة أيضا. وعلى العكس من الرأي الشائع، فإن تعليم الموسيقى والرقص ليس مُقتصرا على أشخاص لديهم مواهب مُحددة بهدف كسب العيش من خلالها، فكل شخص قادر على الاستمتاع بالموسيقى والرقص حين يقوم بهما الآخرون.
- يُمكنني المُشاركة في الموسيقى والحركة: فكر في مُتصل المُشاركة في الموسيقى والرقص وتأثيره على كولين التي بلغت عامها التاسع، فحين كانت في مرحلة الحضانة، كانت أغنيتها في مُسابقات الغناء التقليدية "Ring Around the Rosy"، وكانت تُغنيها ببساطة "rindaround....pocketful....boom"، وكان يُسعدُها مسك يدي والدتها، والحركة بدائرة، والهبوط إلى الأرض عند انتهاء الأغنية، وأتقنت كولين جميع كلمات الأغنية حين أتمت الثالثة من عمرها (استبدال كلمة "boom" بـ "Ashes, Ashes, we all fall down")، وتعلمت كيفية الحركة ضمن دائرة مع الأطفال الآخرين، والآن هي في المرحلة الابتدائية، وأخذت كولين

دروسا في الرقص، وتعلمت تنسيق حركاتها مع حركات الأطفال الآخرين في مجموعتها، وغنت مع فرقة الكنيسة، حيث ألهمتها الموسيقى الدينية، تعلمت كولين أن بمقدورها المُشاركة بالموسيقى والرقص جنبا إلى جنب مع الأشخاص الآخرين.

- يُمكنني ابتكار الموسيقى والرقص: يحتاج الأطفال للشعور بالحرية كي يستكشفوا الصوت مع الحركة استجابة للموسيقى والرقص، ولننظر إلى استجابة أوين طفل الثالثة والذي كان يجلس مُنتظرا والدته في صالون التجميل، فبعد أن سمع أغنية حيوية لشيريل كرو على الراديو، بدأ بتحريك رأسه للأمام والخلف، وابتسمت والدته له واستدارت مُصففة الشعر لمُشاهدة الطفل الصغير وهو يستجيب للموسيقى، وحين طلبت منه المُصففة أن ينهض ويرقص، أجابها أوين "قدماي لا ترغبان في الرقص، ولكن رأسي يرغب في ذلك". لابد أن يكون التعليم قد ساعد طفلا كأوين على اكتساب الثقة في ترجمة مشاعره إلى تراكيب حول الرقص والموسيقى.
- يُمكنني فهم لُغة الموسيقى والرقص: من أهداف الأطفال الرئيسة تعلم استخدام مفردات الموسيقى والرقص، أحد مُعلمي مرحلة الروضة شجع طلبته على التقاط أدوات اللعب والعمل لرفعها بعيدا، أثناء الاستماع للموسيقى، وكان يتساءلُ أحيانا " هل يعرف أحد أغنية العمل؟" وسُر بسماع أفكارهم، والتي تكونت من أجزاء من الأغاني المألوفة (مثال:"صفّر فقط وأنت تعمل")، بالإضافة إلى ابتكار أفكار جديدة للأغاني، وعمل المُعلم معهم، فانحنى، وأوصل، وامتد، ليُنمذج لهم كيفية إعادة ترتيب الأدوات على إيقاعات موكب السالوسا المُميزة، مُستعينا بجزء من "دليل الأشخاص الصغار للأوركيسترا" لبنيامين بريتين، ومُقتطفات من"اختلافات اللغز" لإدوارد إلجار، ولم يتوقف المُعلم هنا، ولكنه استخدم المُفردات التي من شأنها أن تهيئ طلبته للحديث عن الموسيقى بطُرق أكثر إمتاعا ودقة، كما استخدم بعض المُصطلحات كالإيقاع، ونمط سرعة الإيقاع.



الموسيقى والرقص هما جزء من التراث الثقافي لأي طفل

- يُمكنني إعداد الموسيقى وتصميم الحركات الراقصة: من الطبيعي أن يعتمد اختيار الأنشطة الحركية والموسيقى على المستويات التطورية للأطفال، ويُمكن أن يهز أطفال الحضانة الدمية ليُساعدوها على النوم، كما يُمكن أن يقوم أطفال الروضة بـ"ترقيص الدمى" (زُجاجات التنظيف الفارغة الموضوع عليها تنانير قماشية) وتدويرها استجابة لستراوس والتز، ويُمكن أن يقفز أطفال المرحلة الأساسية أثناء الاستماع إلى أغنية رُعاة البقر وهم يُمسكون بالرسن (شريط طويل يُطوق خصر الرفيق). يبتكر الأطفال بطريقة عفوية أغان أصيلة ورقصات لتُصاحب الاختيارات الموسيقية، أو يُفكرون بطرق لاستخدام اللافتات، والشالات، والمراوح الورقية، والريش لتُرافق اختياراتهم الموسيقية، وبالنسبة للأطفال الأصغر سناً، فإن مهمة تأليف لحن بسيط باستخدام مقياس النوتات الخُماسي (C-D-E-G-A) ليُرافق ثلاثة خطوط مُتنوعة من قصائد الهايكو، قد يُوقف التحديات الموسيقية المتعة (Burns,2002)، وحين يُسجل الأطفال التراكيب بطريقة ما ويقودون الآخرين في أدائها (مثال: استخدام الأجراس أو الإكسيليفون) فإنهم يتعلمون أساسيات الإعداد، وللإطلاع على مثال لمشروع موسيقي في الشبكة الإلكترونية يُمكنك الذهاب إلى موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab.

مُختبري التعليمي
MyEducationLab



اذهب إلى موقع مُختبري التعليمي واختر عنوان الموسيقى والحركة "Music and Movement" وتحت الأنشطة والتطبيقات Activities and Application، يُمكنك الإطلاع على فيديو مشروع الموسيقى المبنية على الشبكة الإلكترونية A Web-Based Music Project وإتمام النشاط.

- يُمكنني أداء الموسيقى والرقص: "لابد أن تمنح الأنشطة الموسيقية المتعة لجميع المُشاركين فيها، وإن لم تفعل، قد تكون أسوأ من عدم الفائدة" (Boyd,1989,p.8)، ومن غير الكافي ببساطة "إغراق" الأطفال بالموسيقى، أو تركهم يتسابقون بلا هدف لتفريغ الطاقة الفائضة لأن الموسيقى بالنسبة للطفل الصغير هي نشطة (شيءٌ يفعله)، وتفاعلية (شيءٌ يُشاركه مع الآخرين)، وحتى الأطفال الصغار يُمكنهم أداء الموسيقى والحركة بنفس المُستوى الرئيس، مثل استخدام الأدوات البسيطة من ثقافات مُتنوعة لتُرافق "أغاني عالمنا Songs of Our World" لرافي (Raffi, 2008)، وحالما يبدأ أطفال مرحلة المدرسة فإنهم يكتسبون مهارات الأداء، ويتعلمون أيضا درسا آخر- بأن أداء الموسيقى والرقص غالبا ما يتطلب مُستوى من الإتقان يتجاوز ذلك المطلوب في الحقول الأخرى، ويستمرُّ الموسيقيون المُحترفون والراقصون بالمُمارسة حتى يتجنبوا الخطأ المُنفرد في النوتة، أو ضياع خطوة ما.

مُساهمات المُوسيقى، والحركة، والرقص في تعلم الأطفال CONTRIBUTIONS OF MUSIC, MOVEMENT, AND DANCE TO CHILDREN'S LEARNING:

تُسهم الموسيقى في تطور الطفل الكلي: النفسحركي، والإدراكي، والعاطفي، والمعرفي، والاجتماعي، والثقافي، والحركي، ويُسلط الشكل 5.2 الضوء على الطرق التي يستطيع المُعلم استخدام الموسيقى والرقص بفاعلية فيها داخل الغرفة الصفية.

التطور النفسحركي Psychomotor Development:

حالما يُشارك الأطفال في الموسيقى والحركة والرقص، فإنها تُسهم في تطويرهم النفسي الحركي، وغالبا ما يرفعُ الرضع الذين لم يتعلموا الحبو بعد أذرعهم وسيقانهم من على الأرض ويؤدون حركات السباحة السريعة كاستجابة للموسيقى الحيوية. يتعلم أطفال الروضة التنسيق بين العضلات الصغيرة في أيديهم وأذرعهم، أو المهارات الحركية الدقيقة حين يضربون بخفة على الدف، ويستخدمون العضلات الكبيرة في أجسادهم حين يبتكرون أفعالا تتناسب مع الأغنية. يُنسق طلبة المرحلة الأساسية أصواتهم مع حركات أجسادهم بما يتناسب مع ما يقوم به أقرانهم بهدف تقديم عرض في حدثٍ موسيقي خاص بمدرستهم، وفي كافة هذه الأوضاع، تُوفر الموسيقى والحركة والرقص فوائد جسدية للأطفال. إن الإخفاق في تطوير المهارات الأساسية للحركة قد يترتب عليه صورة جسدية ضعيفة (Green,2001)، ربما تحول دون مُشاركة الأطفال في أي رياضة مُنظمة أو مسعى جسدي (Garcia, Garcia, Floyd, & Lawson,2002).

- لبدء اليوم وتحية بعضهم البعض.
- لابتكار مُحيط دافئ وإيجابي.
- لتأسيس مزاج مُحدد.
- لتيسير الانتقال من نشاط إلى آخر.
- لربط الفنون بالموضوعات الأُخرى.
- لتركيز انتباه الأطفال.
- لجعل الأحداث الخاصة أكثر خصوصية.
- للاحتفال بالتنوع.
- لتأسيس تضامن اجتماعي.
- للانتعاش والاسترخاء.
- لشحذ المهارات التفكيرية.
- لتحفيز التعبير الإبداعي.
- للانتهاء بيوم أو حدث ما خاتمة مُرْضِيَة.

الشكل 5.2: كيفية استخدام المُعلمين للموسيقى والرقص في المنهاج

المرجع: (Hildebrandt,1992)

لذلك، فإن حاجة الأطفال لتطوير الكفاءة والثقة بقدراتهم الخاصة على الحركة واستخدام أجسادهم هو أمرٌ حرج، ويُقدم الشكل 5.3 توصيات لطرق دمج الموسيقى مع الرقص داخل غرفتك الصفية.



تُسهم الموسيقى في تطوير المهارات الحركية لهذه الطفلة أثناء تعلمها عزف أغنية على لوحة المفاتيح (البيانو)

المبادئ العامة

- تأسيس البرنامج على أربعة عناصر: الاستماع (مثال: عزف الموسيقى من مختلف الثقافات والخلفيات)، والحركة (مثال: دعوة الأطفال لتجربة خطوات الرقص التي تُرافقُ الاختيارات الموسيقية مع إيقاعات مُميزة)، واللعب (مثال: تعليم الأطفال أغنية قصصية ودعوتهم لتمثيلها)، والغناء (مثال: تشجيع الغناء المُلح، والعفوي كاستجابة لنشاط ما مثل الأرجحة على الأرجوحة).
- التوازن ما بين المجموعات الكبيرة والصغيرة والشراكة والموسيقى الفردية والأنشطة الحركية، وتعديل البيئة والأدوات لتوفير الفرصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة كي يُشاركوا في الأنشطة، والتوازن ما بين الأنشطة التي يُيسرها المُعلمون والأنشطة التي يُبادرُ بها الطفل.
- توقع استجابة الأطفال للاختلافات، ودعوتهم للاستجابة بطرقهم الخاصة للموسيقى والرقص بدلا من تكليفهم بأداء نفس الشيء، إلا لابد من التوازن مثلا بين استخدام الأغاني التي تُحددُ حركاتها مُسبقا (مثال: العنكبوت التونو "Beesy Weensy Spider") والأغاني التي توفر الفرص للأطفال لابتكار حركاتهم الخاصة.
- بناء ثقة الأطفال بأنفسهم كأشخاص يُمكنهم الاستمتاع والمشاركة والاستجابة للموسيقى والرقص، ودعوة الأطفال لمُشاركة أفكارهم، وعدم إرغامهم على أداء ما أو تكليف المجموعة بنقد أدائهم.
- تجنب الثناء العام (هذا انجازٌ عظيم لكم جميعا!)، واستخدام التشجيع الشخصي بدلا من ذلك ("لقد

لاحظتُ بأنك تستخدم كامل جسدك يا جانسون" و"لاحظت تشيلسيا وهي تستخدمُ ذراعيها بصورة أكبر").

• ابحث بنشاط لبناء مُفردات الأطفال ذات العلاقة بالموسيقى والحركة، في الوقت الذي قد يُركز فيه أطفال الحضانة على المفاهيم الأبسط (مثال: سريع/ بطيء، والدوران في المكان). يُمكن أن يتعلم الأطفال الأكبر سنًا المُفردات المُستخدمة من قبل الفنانين (مثال: الديناميكا، والدوران).

• تشجيع ودعم أغاني الأطفال التلقائية، والرقص بالملاحظة وتوثيق ما ابتكروه على شريط مسموع أو مرئي، ودعوة الطفل لتعليم أغنيته للآخرين أو الرقص عليها أمامهم.

• المُشاركة كلما كان ذلك ممكنًا بالغناء مع الطفل أو الرقص على أية أداة يُمكنك العزف عليها (مثال: الطبل، والجيتار، ولوحة المفاتيح-البيانو، والمزمار).

• بالنسبة للأطفال المُترددين في التعبير عن أنفسهم من خلال الموسيقى والحركة، نمذج استجابات مُمتعة وقم بدعوة الطفل للغناء أو الحركة معك كاستجابة للموسيقى.

• تجنب عملية الكشف عن المواهب، والتي تُركز من خلالها على أطفال محدودين ممن يُظهرون نُضجًا مُبكرًا في الموسيقى والرقص، وامنح جميع الأطفال فُرص الاندماج في الموسيقى والحركة لإظهار إمكاناتهم.

الإعداد:

• احتياطات الأمان، وحين يندمج الأطفال في الأنشطة الحركية، تأكد من أنهم يرتدون أحذيتهم ذات النعال غير القابلة للانزلاق، وتأكد أيضًا من عدم تكليفهم بالغناء أثناء أوقات الوجبات أو الوجبات الخفيفة، لأن الطعام قد يعلق في حناجرهم ويتسبب في اختناقهم.

• اختر مكانًا وهيئه للنشاط، وخلال أنشطة الحركة الإبداعية، اختر منطقة كبيرة ومفتوحة وأخبر الأطفال بأن يتصرفوا كما لو كانوا زبدة فستق يتم دهنها للخارج! حتى ولو كان المكان محدودًا، اطلب من الأطفال مد ذراعيهم والاستدارة ببطء للتأكد من أنهم لن يصطدموا بأي شخص آخر. ستحتاج إلى منطقة لعب جماعية كبيرة لألعاب الدائرة (مثال: "تفتحت الوردة"). وركن استماع مُجهز بأدوات صوتية عالية الجودة واختيارات موسيقية من مُختلف أنحاء العالم. تذكر دمج الخبرات الموسيقية الخارجية مثل الجري مع الموسيقى باستخدام أحصنة العصي.

• حين تقوم بتأسيس مراكز التعلم، احرص على توفير فرص للحركة مع الموسيقى بشكل يومي (مثال: ركن الاستماع، وركن الموسيقى)، بالإضافة إلى المراكز التي تتغير بشكل دوري (مثال: المكعبات المصنوعة من ورق الزجاج في مركز العمل الخشبي)، واختر ركنًا للشالات والحبال، والكرات، والأشرطة الملونة، وغيرها من الأدوات التي من شأنها تشجيع الحركة والرقص. احرص على تنفيذ الموسيقى التي تتضمن الوقفة الموسيقية والعصا والتمثيل في منطقة اللعب الدرامي الخاص. وأنشئ مُختبرًا للموسيقى حيث يتمكن الأطفال من ابتكار وتلحين موسيقاهم الخاصة وتجهيزها باستخدام مجموعة من الأجراس، ولوحة المفاتيح، والإكسيليفون، والطبول. وأضف الموسيقى لمركز الحياة المنزلية باستخدام مُشغل الأقراص المرنة، أو الدمى اللينة الموسيقية، أو الصندوق الموسيقي أو غيرها من الأدوات الموسيقية.

• نسق في أوقات مُتنوعة للموسيقى والحركة مع الموضوعات والمراكز الأخرى داخل الغرفة الصفية (مثال: الغناء في منطقة العمل الخشبي لأطفال الروضة، أو ابتكار أغنية موسيقية ساخرة حول درس الطاقة في العلوم لطلبة الصف الثاني، أو قيام طلبة الصف الثالث بتنفيذ عرض للدمى الموسيقية أمام طلبة الصف الأول).

الأدوات والمراجع:

• لا تختر كتابًا أو تسجيلًا أو برنامجًا لأنه "شعبي" ببساطة -فغالبية "موسيقى الأطفال" الشائع استعمالها هي من النوعية الرديئة ولكن يتم تسويقها بشكل جيد. اسعى جاهدًا لتوفير الأفضل، واختر أدوات وتجهيزات صوتية من نوعية مُميزة. قد تتمكن من استخدام جهاز لتشغيل الأقراص المرنة الموجود في الحاسوب لتقديم نوعية صوت أفضل بدلًا من استخدام أشرطة التسجيل القديمة مثلًا.

- لابد أن يتناسب إنشاد الأغاني مع ما يُمتع الأطفال ومع مُستوياتهم التطورية (مثال: الأغاني الرومانسية غير مُناسبة)، ولابد أن تتناسب طبقة الغناء مع مُستوى غناء الأطفال.
- حين يُغني الأطفال الصغار أو يتحركون مع الموسيقى، لابد أن يستجيبوا بصدق بدلا من مُحاكاة الكبار، وذلك من خلال السعي للأناقة، وإظهار النظافة، والبعد عن وضع مساحيق التجميل أو ارتداء الملابس الفاضحة، أو التصفيف الفنائية الإيحائية.
- علم الأطفال احترام الأدوات والتجهيزات والبرامج والعناية بها، ونظم صفك بطريقة تُيسر عليهم مُشاهدة مواقع الأشياء العائدة لهم وكيفية رفعها بعيدا.
- امنح الطفل فُرص الاستقلالية بالخبرات الموسيقية من خلال توفير مركز للاستماع وآخر لتسجيل الموسيقى ومركز أو عربة مُجهزة بأدوات مصنوعة منزليا وأدوات موسيقية حقيقية، وبرامج مُحوسبة للموسيقى والرقص. وعلمهم كيفية تشغيل الأدوات وقدم لهم مُلصقات تعليمات مُصورة.
- وسع تقدير الأطفال لأنماط الموسيقى والرقص المُختلفة بتقديم موسيقى ورقصات من مُختلف العصور، ومن مجموعات عرقية وثقافات مُختلفة على طول السنة.
- استخدم المصادر المُجتمعية لتقديم مجموعة واسعة من التسجيلات والعروض الموسيقية والراقصة الحية. تعاون مع الأسر، والزملاء، والمُختصين من مُختلف التخصصات، أرسل طلبا لأولئك الذين لديهم مهارات موسيقية واطلب منهم مُشاركة موهبتهم ومستوى إنجازهم مع الأطفال.
- جهز للآباء والأسر ملفا بالمراجع المطبوعة ومراجع الإنترنت ذات العلاقة بموسيقى ورقصات الأطفال الصغار، وحين يلجأ الآباء والأمهات إليك لطلب النصيحة حول دروس الموسيقى والرقص، جهز إجابات موثوقة.

التنظيم:

- لا تحصر الأنشطة الموسيقية والحركية بوقت مُحدد، بل استخدام للموسيقى والحركة الإبداعية خلال اليوم وبشكل خاص أثناء أوقات الانتقال (مثال: وقت الوصول والانصراف من المدرسة أو المركز، وحين ينتقل الطفل للعب الحر في الخارج، وقبل وأثناء أو بعد وقت القصص، أو حين ينتقل الطفل ما بين الداخل والخارج).
- تذكر أن الأطفال الصغار يستمتعون بتكرار الأغاني المألوفة والحركات الراقصة، اشعر بالحرية في تكرار الأشياء المألوفة بالإضافة إلى تقديم الأشياء الجديدة.
- حين يتحرك الأطفال على الموسيقى، لابد أن يتم التشديد على تطوير الأساليب بدلا من عروض الألعاب الرياضية أو الشُهرة فقد تُحدثُ الحركات غير المُناسبة مُشكلات حركية في جسد الطفل الصغير.
- انتبه للتنوع والسرعة، وقد تتطلب الموسيقى المُختصرة أو وقت الرقص الإبداعي أنشطة مُختلفة ومُتنوعة، توقف عن النشاط قبل أن يتعب الأطفال منه ووفر القليل من الحماس للمرات القادمة.

التقويم:

- تُساعد برامج الحركة والموسيقى النوعية جميع الأطفال على تطوير الاتجاهات الإيجابية والاستجابات الانفعالية، ولابد أن تنتج الخبرات الموسيقية المُبكرة روابط إيجابية بعيدة المدى مع الموسيقى والرقص.
- لاحظ عن قرب كيفية استجابة الأطفال لموسيقى محددة وللأنشطة الحركية، وقدم بعض المُلاحظات المختصرة حول ما تم استقباله بشكل جيد تحديدا وما لم يكن كذلك.
- تذكر بأن الاستجابة الباردة للأغنية أو الخبرة الحركية قد يعكس أنها غير مُلائمة تطوريا للأطفال في هذا الوقت، وقد يستجيب الأطفال بطريقة أفضل لها إذا تم تقديمها مُتأخرا.
- لا تحاصر نفسك بضغوط العروض المسرحية أو الجماهير الكبيرة، فحتى الأطفال المُدربين على الموسيقى بشكل مُكثف يتفهمون في العادة حاجات الأطفال الصغار بشكل جيد جدا، مما يتطلب منك المُدافعة عن حاجات الأطفال، وتذكر دائما بأنك لا تسعى لبيع التذاكر، بل لتعليم الأطفال.

- احكم بشكل جيد على مدى رسمية تجارب الأطفال في الموسيقى والرقص، وساعد الآباء والأمهات والمجتمع على مُراعاة توتر وقلق الأطفال أحياناً، بدلاً من استمتاعهم بالنشاط، فقد يكون الوقت مُناسبا لذلك.
- احتفظ بالتوصيات الحالية مع توصيات المُنظمات الرائدة في مجالي الموسيقى والحركة، مثل المُؤتمر الوطني لمُعلمي الموسيقى، واستخدم توجيهاتهم كأساس في التقويم الذاتي المُستمر.
- ستعلم بأن برنامج الحركة والموسيقى الخاص بك يُحقق أهدافه حين يتعلم الأطفال تقدير الاستماع والملاحظة، ويغنون بتناغم كامل، ويتحركون بتعبير وإيقاع، ويعزفون باستخدام أدوات الموسيقى الصفية، ويطورون مفاهيم موسيقية مُلائمة لأعمارهم، ويبتكرون استجابات ممتعة ذاتيا، ويُقدرون الموسيقى والرقص كجزء من الحياة اليومية.

الشكل 5.2 كيف تدمج الموسيقى والرقص في غرفتك الصفية



Bonnett, wood & Rogers (1997), BoldDaning (1999), Greenberg (1979), Perelin (1998) Anj Turner (1999)

المُشاركة في فرقة إيقاعية يُعلم المهارات الموسيقية والتعاون

المهارات الإدراكية Perceptual Skills:

يعتاد الأطفال على سماع الموسيقى في الأسواق، وفي برامج التلفاز، وفي المواقع الإلكترونية، أو في الألعاب الموسيقية، ولكن هذه الخبرات لا تُعلم الأطفال حقا الاستماع المدروس للموسيقى، وقد يستمع الأطفال للآخرين ويُحاولون الغناء مع القرص المرن، ويُحاكون نمطا صوتيا مُحددا، إلا أن ذلك لا يجعلهم واعين بالتحكم بالصوت والتنفس الذي يقود إلى الغناء، كذلك، فإن الأطفال غالبا ما يقفزون كما لو كانوا يرقصون، أو يُحاولون تقليد راقصين حقيقيين سبق وأن شاهدوهم، كالمشي على أطراف الأصابع بعد مُشاهدة رقص الباليه، ولكن هذه الخبرات لا تجعلهم واعين بالتحكم الضروري للرقص، إلا أن تقدير الفن والمشاركة فيه يتطلب مهارات إدراكية مُرتفعة.

ومنذ الأيام الأولى في الحياة، يُظهر الأطفالُ كفاءتهم في إدراك الموسيقى والحركة، فالرضيع يميز صوت والدته من الأصوات الأخرى في بيئته، فيما يكون إدراك طفلُ الحضانة للموسيقى أكثر كثافة بشكل يجعله يعتقدُ بأن الأصوات عبارة عن مادة ملموسة.

وبعد سماع عزف النوتة على البيانو، قد يركض طفلُ الحضانة بحثًا عن النوتة، ويتوقع مُشاهدة ولمس وسماع شيء يصدر منها، كما تبرز المهارات الإدراكية لدى أطفال الروضة حين يُعلقون بأن "طيران النحلة" له صوت "طنان" ثم يربطون لاحقا الموسيقى بخبراتهم السابقة، وحين ينضج الأطفال، فإن قدرتهم على الشعور بالمزاج الموسيقي تزداد، كما يتطور التعبير عن ذلك المزاج بالكلمات، فبعد أن سمع طلبة الصف الثالث اللحن الشجي "Ashokan Farewell". لأُغنية كين بيرنز "الحرب الأهلية The Civil War" علق أحد الأطفال عليها قائلا "إن فيها نوعا من البطء والحزن الذي يجعلك تشعر بنفس الشعور الذي تشعره حين يبتعد أصدقاؤك عنك". إن الموسيقى والحركة والرقص هي طرق فعالة تزيد من تطور الإدراك الحسي لدى الأطفال.

التطور الاجتماعي والانفعالي Emotional and Social Development:

تتحدث دارين معلمة الروضة، عن القصة التالية التي حدثت في صفها: "في يوم من الأيام، رغبت في تقديم أغنية "عربة النحاس القديمة Old Brass Wagon" للأطفال، ولقد عملنا يُمنة ويُسرة لاعتقادي بأن ذلك سيكون تعزيزا كبيرا للمفهوم، ثُم دعوت الأطفال إلى منطقة مفروشة بالسجاد من الروضة ليُشاركوا في مُسابقة، اندفع غالبيتهم مرة واحدة، ولكن كيشا وبعض أصدقائها بقوا في مواقعهم، فكررتُ دعوتي لهم "تعالوا هنا"، " نحن نريدكم أيضا". فسألتني كيشا "سيدة مارتين... هل هذه مُسابقة ترفيهية أم مُسابقة للربح؟" لقد عكس لي سؤال كيشا التعديلات التي لابد من إجرائها فيما يتعلق بالمُسابقات الموسيقية والأنشطة الحركية، إذ لابد من تعديلها لتتيح لكل فرد فرصة الشعور بالكفاءة والنجاح والإنجاز، وبالتالي تُسهم في تعزيز تطوره الانفعالي الاجتماعي.

تُشجع العديد من الأنشطة الحركية والموسيقية المشاركة والتعاون في غالبية الثقافات حول العالم، وتُعد الموسيقى والرقص جزءا من الروابط بين الأجيال. "تتطور القدرات الموسيقية بعلاقة، بل بسلسلة من العلاقات، تربطُ النفس الموسيقية بالأنفس الموسيقية الأُخرى" (Bernstein,100-p.401). إن الأنشطة الصفية كمُسابقات الغناء الجماعية "مثال: أغنية جسر لندن London Bridge"، تُعلم الأطفال إخضاع رغباتهم الشخصية لأهداف الجماعة وهو ما يُعدُّ جوهر التعاون.

المهارات المعرفية Cognitive Skills:

يتضمن الذكاء الموسيقي قدرة الطفل على المُعالجة الذهنية لظاهر النغمات من حيث الإيقاع واللحن، فالطفل الذي يتعلم غناء "هذا الرجل العجوز This Old Man"، مثلا، يتعلم التركيز على المهمة والتسلسل وربط الكلمات بالأفعال، فالخبرات الموسيقية كابتكار نغمة ما على لوحة المفاتيح تُسهمُ في تطوير المستويات العليا من مهارات التفكير بما في ذلك التطبيق والتحليل والتركيب والتقييم، وهنالك روابط معرفية بين تعلم الموسيقى وتعلم الرياضيات أو القراءة، فجميعُ هذه المهام تعتمد على إتقان اللغة.

تطور الثقافات المُتعددة Multicultural Development:

تُعرف الموسيقى الأطفال بالتراث الموسيقي لثقافات الأقاليم الجغرافية المُختلفة، والجماعات العرقية، فحين استمع مجموعة من أطفال الصف الثاني لموسيقى أفريقية لمجموعة ليدي سميث بلاك مامبازو Ladysmith Black Mambazo والحائزة على جائزة غرامي Grammy Award، أسرَتْهُم تناغم هيبة زولو Zulu، وشعر الأطفال من أصول أفريقية بتجديد الاعتزاز بتراثهم العرقي فيما شعر الأطفال من الثقافات الأُخرى بالإعجاب بموسيقى ثقافة مُختلفة عن ثقافتهم، وهو ما حدث حين نفذت مجموعة لاكوتا سيوكس Lakota Sioux رقصاتها الاحتفالية في الجامعة من خلال فرقة تضم مجموعة من الراقصين تزامنت مع الفرقة اليونانية للفنون الشعبية، إذ لم يكن جمهورهم مأسورين فحسب وإنما شديدي الإعجاب بهم. هناك العديد من الملامح التصليقية للموسيقى والأغاني التي تعود لجماعات مُختلفة مثل: علم الاحتفال بالأغنيات الأمريكية اللاتينية (Orozco,2004)، وهناك مصادر جيدة أخرى يمكن الرجوع إليها لتسجيل الموسيقى مُتعددة الثقافات هي أطفال الباتمايو والمُتوافرة في "موسيقى للأشخاص الصغار "Music for Little People.

الوعي الجمالي Aesthetic Awareness:

يزيد للعلمون الفعّالون وعي الأطفال بجمال الموسيقى والرقص مع طرح بعض الأسئلة التي تدعو للتأمل، وفيما يلي بعض الأسئلة العامة المطروحة:

- ما الذي نسمعه في الموسيقى ونُلاحظه في الرقص؟
- لماذا نستجيب بطريقة ما لما نسمعه أو نُشاهده؟
- ما هو الجميل في الموسيقى والرقص؟
- كيف يمكننا أن نُظهر تقديرنا للموسيقى والرقص؟
- ما هي بعض الطرق التي يُمكن أن يُشارك فيها كل منا في الموسيقى والرقص؟
- هل يُمكنك تعليمنا الأغنية التي كُنت تُغنيها؟

أمثلة أكثر تحديدا حول الأسئلة الجيدة:

- هل بمقدورك أن تُريني بجسدك أن الموسيقى يرتفع صوتها؟ يزداد ليونة؟ يعلو؟ ينخفض؟ هل يُمكنك أن تُريني ذلك بيديك فقط؟ هل يُمكنك أن تُظهر لي جسدك الكامل وهو يُصبح أسرع؟ رأسك فقط؟ قدميك فقط؟
- هل يُمكنك أن تُريني خطوات كبيرة وأنت تتحرك في دائرة؟ خطوات الطفل؟ هل يُمكنك أن تتخيل كيف يُمكن أن يرقص الفيل على الموسيقى؟ ماذا عن الفأر؟

- ارني سعادتك، كيف سيبدو وجهك وأنت تفتح أفضل هدية جاءتك على الإطلاق؟ اضف يديك الآن، ثم اظهر لي كيف يُصبح كاملُ جسدك سعيدا، ارني كيف تتحرك داخل الغرفة بسعادة، اختر الآن أمرا يجعلك تبدو أكثر سعادة.
- ارني كيف تسقط الأوراق أسفل الشجرة باستخدام كافة جسدك، هل يُمكنك أن تُريني ذلك بالشريط الورقي الملون ؟ بذراعيك فقط؟

لاحظ بأن المُعلم لا يُؤدي الموسيقى والحركة أو الرقص للأطفال وبدلا من ذلك يحثُّ الأطفال على التفكير والاستجابة الجمالية.

مُختبري التعليمي MyEducationLab

اذهب إلى موقع مُختبري التعليمي واختر عنوان "القراءة المبكرة"، وتصفح الأنشطة والتطبيقات لتستعرض فيديو تحليل المحتوى وتمثيل القصة Contextual Analysis and Story Dramatization، وأكمل النشاط.

للإطلاع على نشاط الأطفال أثناء المُوسيقى والدراما، شاهد فيديو "تحليل المحتوى وتمثيل القصة Contextual Analysis and Story Dramatization" في موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab على الشبكة الإلكترونية.



انعكاسات المُعلمين على الموسيقى، والحركة، والرقص TEACHERS' REFLECTIONS ON MUSIC, MOVEMENT, AND DANCE:

معلمو مرحلة ما قبل الخدمة Preservice Teachers:

"بعد قراءة الفصل الحالي، ومقارنته بما حدث في أنشطة الموسيقى داخل مركز العناية بالطفل الذي عملت فيه الصيف الماضي لمستُ بأننا كنا قد فقدنا النقطة الرئيسة، فنحن نستخدم الموسيقى بشكل رئيس كـ "حشوة رخيصة" تشغل الأطفال ببعض المهارات من خلالها" مثل: أغنية الحروف الأبجدية"، ولكنني بدأت الآن المسُ ما يُمكننا أن نفعله من حيث اختيار وتقديم الموسيقى والاستمتاع بها ببساطة".

"لم أستمتع حقا بـ "الهوكي بوكي The Hokey Pokey" حتى سمعت إصدار الروك لشارون ولويس وبرام وقارنته بإصدار ميشيل دوسيت زيديكو، ولقد نسيت كيف من المُمكن أداء أغنية "تنتقل إلى بلدي" حتى سمعت إصدار جون ماكتشين الحي".

معلمو مرحلة الخدمة Inservice Teacher:

"بعد أن تم عرض بعض البرامج مثل رقصة النهر Riverdance، و تعتقد بأنك تستطيع الرقص So You Think You Can Dance على التلفاز، أصبح مجموعة من طلبة الصف الرابع يستمتعون

بالرقص، وأعتقد بأن هذه البرامج ساعدتهم على تقدير الطاقة والقوة والتحكم بالمساحات التي تمضي في القيام بذلك".

"لم يسبق لمدرستنا أن كان فيها أدوات كافية، لذا نظمنا حملة للتبرع بالأدوات، وذُهلنا بتجاوب الناس الذين رغبوا في رعاية الأطفال من خلال تقديم أدوات مُستعملة لفترة غير طويلة وبذلك فهي قابلة للاستعمال. الراعون كانوا ضيوفنا الخاصين في الحفلة الموسيقية لطلبة المرحلة الأساسية".

انعكاساتك الشخصية:

كيف يمكنك وصف مُعتقداتك الحالية حول كيفية مُساهمة الأنشطة الموسيقية والحركة والرقص في حياة الأطفال وفي تطورهم بشكل عام؟

ما هي أنماط الخبرات الموسيقية والفنانين وأدوات المصادر التقليدية والمُعاصرة التي ستختارها للأطفال الصغار؟ ولماذا؟

ما هي المخاوف التي لديك حول قدراتك الخاصة في تعزيز التعبير الإبداعي لدى الأطفال الصغار من خلال الموسيقى والحركة والرقص؟

يُقدم الجدول 5.2 توصيات حول استخدام الكُتب الغنائية المصورة في المنهاج

ما هو الكتاب الغنائي المُصور؟

الكتاب الغنائي المُصور هو نُسخة توضيحية من كلمات الأغنية (Jalongo,2007; Jalongo& Rib-blett,1997)، وهو شائع الاستعمال في الأغنيات الشعبية، وفي عد القوافي، وفي الأغاني النشطة المُلائمة للأطفال الصغار حيثُ تُقدم الأغاني في الكُتب بطريقة مُصورة، وتجلب هذه الكُتب الحياة للأغاني الشائعة وعادة ما تُعرض للموسيقى من خلال تسجيل مُرافق، ومن الأمثلة عليها (أغنية فوق المرج Over in the Meadow) (Keats,1971)، وقد تُخبر عن تاريخ الأغنية (مثل: اتبع قرعة الشرب Follow the Drinking Gourd) (Winter,1988)، ومن السهل وضع هذه الكُتب في المكتبة بصورة منظمة من خلال البحث في كيفية استخدام تصنيفات الكُتب المُصورة والأغاني، وللمزيد من الأفكار حول جمع الموسيقى بالفنون البصرية يُمكنك الإطلاع على (2006)Cosenza.

لماذا استخدام الكتاب الغنائي المُصور؟

هذه الكتب عملية بشكل خاص لتلبية احتياجات المجموعات المُتنوعة من المُتعلمين لأنها توضحُ الرابط بين الحركة (غناء أو أداء الحركات في أغنية)، والتمثيل الصوري للمفاهيم في الأغنية (عرض التوضيحات)، والمواد المطبوعة (قراءة كلمات الأغنية).

لماذا تُعد كُتُب الأغاني المصورة مُلائمة تحديدا للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؟

بالنسبة للأطفال الذين لديهم مُشكلات في التركيز، فإن الكتب المُصورة تُقدم لهم تلقيناً قوياً، وبالنسبة للأطفال ذوي المُشكلات الكلامية واللغوية، تُقدم الكتب الغنائية المُصورة دعماً لتعلم اللغة، وبالنسبة للأطفال ذوي الإعتلالات البصرية، يُمكن أن يتم تعديلُ الكُتب الغنائية المُصورة بشكل يتناسب مع حاجاتهم، وبالنسبة للأطفال ذوي الإعتلالات السمعية، يُمكنهم الإطلاع على الكتب الغنائية المصورة.

الجدول 5.2 دمج المنهاج: استخدام الكتب الغنائية المُصورة

	التواصل القراءة، والفنون اللغوية، والتكنولوجيا	العلوم الرياضيات/ العلوم	العلوم الاجتماعية العلوم الاجتماعية/ الصحة والأمان
موضوع أطفال الحضانة اللعب بالأصابع	يستجيب الأطفال للعب الموسيقي وللمُسابقات الغنائية بشكل إيجابي جداً (Glas-chankof,2002;Tennerma n,2000;Young,2003a)، شارك في الوعي الصوتي من خلال اللعب بالأصابع على نغمة "Fi fie fo fum"، للمزيد من ألعاب الأصابع يُمكنك الإطلاع على (IbcTech,2007)، والجمع بين الموسيقى والقصة Combine music and story (Devries,2008, in press)، وكتاب اللوح the board book للأنسة ماري ماك (Hober-man,2001).	الجمع بين دراسة الحشرات وموسيقى "الفراشة Bu-tterfly" (LbcTech,2007)، واختر يوماً مُمطراً لتصل ورقة التعليمات "قطرات المطر raindrops"، والوحل "pud-dles" على الأرض حتى يتمكن الأطفال من رقص الجمال، والقفز، والتلطخ بالوحل، قدم مظلات صغيرة لتمكن الأطفال من فردها وعمل خطوات كبيرة بين قطرات المطر أو التوازن بخطوات صغيرة (Ar-mistead,2007).	علمهم لعبة الأصابع "خمسة من ضباط الشرطة" ووضح أهميتهم في المجتمع (LbcTech,2007)
موضوع أطفال الروضة الأغاني الشعبية الأمريكية	اطلب من الأطفال الاستماع إلى كلمات الأغاني الفلكلورية التقليدية أو قراءتها (Ger-shon&Gershbon,2008)، واطلب منهم تفسير ما تتحدث عنه كل أغنية، والتفكير بسبب كتابتها... الخ. اربط القراءة بالموسيقى والحركة من خلال أسئلة مثل: (من بمقدوره أن يُريني كيف يمكن أن تعبر الماعز الصغيرة بسرعة وتوازن فوق الجسر على إيقاع هذه الموسيقى؟)	تعلّم أغاني العد البسيطة التي تستخدم الحيوانات، إستخدم أشياء حقيقية لممارسة الحساب، ولمعرفة المزيد من الأفكار الحسابية، يمكنك الإطلاع على (Char-lesworth& Lind,2006)، ولأفكار الموسيقى والعلوم يُمكنك الإطلاع على (Schill-er&Willis,2006).	كلف الأطفال بالاستماع إلى كلمات الأغاني الشعبية من الثقافات الأخرى أو قراءتها، وقارنها بالأغاني الفلكلورية الأمريكية، وعلمهم أداء رقصات بسيطة (Mar-in,2001;McIntyre,2005)، ورقصات من ثقافات الأسر المتعددة.

موضوع أطفال المرحلة الأساسية (إجراء دراسة المؤلف)	خصص بعض وقت القراءة يوميا للأغاني أو للأناشيد مثل "اليوم هو الاثنين Today is Monday" لإيريك كارل (Roa-Jean& Buchberg,2008) وأحضر مجموعة من الكتب المصورة التي تعرض سبب تأثر الناس بالموسيقى أو الرقص مثل jazzy mix mozetta(Roberts,2004)، وقم بدعوة مؤدي الموسيقى أو الرقص إلى الصف كي يلتقي به الأطفال.	استخدم الدعسوقة المتذمرة لإيريك كارل كي تدرّس كيفية شروق الشمس وغروبها (Roa-Jean& Buchberg,2008)، وأرسل للمنزل أكياساً تتضمن كتبا غنائية مُصورة وأنشطة حسابية مثل ألعاب اللوح، والأنشطة التي تتطلب استخدام الآلة الحاسبة، وغير ذلك من أمور (Mitchell,2004)	أرسل كتبا غنائية مُصورة من مُختلف الأماكن مع المواد المُصاحبة لها مثل تسجيل الأغاني ومراجع الشبكة الإلكترونية، وبعض الدُمى البسيطة، واطلب من الأطفال تحديد خصائص الأصول الثقافية المُختلفة، وتحديد مواقع الدول في العالم (Griffiths,2001;Rouleau &Buchberg, 2008).
موضوع أطفال المرحلة المتوسطة كيف تُنشر الكُتب	اطلب من الأطفال العمل في مجموعات لتقديم ورقة لأغنية مُصورة مألوفة، ابدأ بمثال بسيط مثل "إن كنت سعيدا وتعرف صفق بيديك... الخ" ثم انتقل لأغنية ساخرة مثل " في قمة السباغيتي on the top of spaghetti (Glazer, 1982) وهي المُحاكاة الساخرة لـ "On Top of Old Smokey" و"Old MacDonald Had a Woodshop" (Shulman,2004) وهي المحاكاة الساخرة لـ "Old MacDonald Had a Farm"، أو Sing a Song of Piglets (Bunting,2002)، وهي المُحاكاة الساخرة لـ "Sing a Song of Sixpence". اتركهم يُعدلوا أعمال بعضهم بعضاً، وينشروا كُتب الأغاني المصورة مُستعينين بمطبعة القراءة والكتابة والتفكير Read Write Think Printing Press(Verizon Foundation,2004)، والمزيد من أفكار الفنون اللغوية/ الموسيقية، يُمكنك الإطلاع على (Andrzejczak; Sink,2002;Schiller& Willis,2006).	قدم كتاب أغنية مُصور لمُحاكاة موضوع علم البيئة بطريقة ساخرة (مثال: "لدينا أرض جيدة بأيدينا" على نغمة "وضع العالم بأكمله بيديه")، ثم قم بتصويره فوتوغرافيا. ابتكر كلمات أغنية تتضمن حقائق وأرقام عن ذهاب الغضار.	كلف الطلبة بجمع "قوائم الجرد المطبوعة" أو قائمة بالمراجع المنشورة التي يستخدمونها يومياً، ثم بالبحث على الشبكة الإلكترونية عن William Caxton، أول طابع بريطاني (Read, Write, Think,2007)



أدوار المُعلمين ومسؤولياتهم TEACHERS' ROLES AND RESPONSIBILITIES:

في السابق، كان يُطلبُ من المُعلمين في الولايات المُتحدة الأميركية إتمام ما مقداره 15 اعتمادا في الفنون قبل التعليم، وكان يتواجد بيانو في كل صف تقريبا، كما كان يُتوقع منهم العزف عليه واستخدامه خلال اليوم في التعليم. الآن، من الشائع بين المُعلمين تخصيص حصة أو حصتين فقط في حال توفر أخصائيو الموسيقى أو الفن، وعلى الرغم من ذلك وحتى حين تكون هذه الخدمات مُتاحة، فإن كل مجموعة من الأطفال يُخصص لها ما لا يزيد عن 20-30 دقيقة أسبوعيا من وقت المُعلم المُختص، ولا توجد مُشكلة بماهية التدريب، إلا عادة ما يتحمل المُعلم مسئوليات تقديم موسيقى نوعية وخبرات حركية للأطفال الصغار.

غالبا ما يعتقد المُعلمون بأنهم إذا لم يتمكنوا من الغناء بشكل جميل والعزف على الأدوات الموسيقية أو إذا لم يتوفر لديهم مُختص في تدريب الرقص، فإنهم لن يتمكنوا من عمل شيء لتحفيز تطور الأطفال في الموسيقى والحركة والرقص. ولكن توجيه الأطفال لهذه الأنشطة لا يتطلب مهارات ادائية لامعة منهم، ويصف الشكل 5.4 بعض الخيارات التطبيقية.

يُنجزُ المعلمون قواعد الموسيقى، والمسئوليات بفاعلية حين يعملون كمُشجعين، ومُخططين، ومُلاحظين، ومُيسرين.

حتى المُعلمون الذين لم يتدربوا على الحركة والموسيقى ويشعرون بأن لديهم قُدرات بسيطة جدا في الموسيقى والرقص، يُمكنهم تقديم برنامج مُوسيقي مُميز للأطفال بموقفهم الجيد ورجوعهم للمصادر المُناسبة.

1. حدد مصدر منطقك: هل أخبرك أحدهم بأنه ليس بمقدورك تحميل نغمة ما؟ هل تعتقدُ بأن الأطفال سيحكمون عليك؟ في البداية، ضع في اعتبارك بأنك تُعلم الأطفال، لا المُتسابقين في برنامج المحبوب الأمريكي، احكم على صوتك بقدراتك على غناء أغاني الأطفال، وليس بقدراتك على تقليد المطربين المشهورين، فالغالبية العظمى من أغاني أطفال الروضة تتضمن قدرا من الحماس كاف تماما لأدائها، يُمكنك أن تتعرف على العديد من الأغاني أو يُمكنك أن تتعلم غناءها من شريط أو تسجيل.

2. استخدم الأدوات المُسجلة والأداء الحي: يُمكنُ أن يحصل المعلم على العديد من الأقراص المرنة والأشرطة المُختارة وأشرطة الفيديو لحفلات الأطفال الموسيقية من المكتبة العامة، ولتجنب اللُبس في الوصول إلى اختيار مُحدد على شريط أو قرص مرن، يُمكنك عمل نسخة من الشريط تتضمن الأغاني التي ستستخدمها في ذلك اليوم، أو استخدم مُنظم جهاز الفيديو لتكتب في الأسفل موقع كل أغنية بشكل مُحدد، وهذا سيُمكنك من الحركة بلطف من قسم إلى آخر. ماذا لو وجدت ورقة موسيقية من أغنية داخل كتاب ولكنك لم تجد نُسخة مُسجلة منها؟ يُمكنك الاستعانة بشخص يعزف أداة موسيقية بشكل جيد ليُسجلها لك في شريط، ومن المُناسب أن تطلب منه غناء الأغنية في البداية ومن ثم سيكون بمقدورك تعلمها، وعزف

الخلفية الموسيقية لها في المرة الثانية. إن أشرطة الفيديو الخاصة بالأطفال المهرة في الموسيقى لا تُستخدمُ لغايات العرض على الأطفال فقط، ولكنها أدوات عملية للتعليم الذاتي لمُعلمي الطفولة المُبكرة، وتُقدمُ بعض الأشرطة -مثل: حفلة الأطفال الصغار الموسيقية مع رافي (Raffi,1984)- طُرق تقديم الأدوات والحماس مما يضمن الحد الأعلى من مُشاركة الجماهير، وغالبا ما يُلهمُ الأطفال بتجربة الموسيقى والرقص بعد مُشاهدة الأداء، اعرض عليهم أشرطة الفيديو أو الأقراص المرنة لأداءات عظيمة ولأعمال مُجتمعية لجذب الراقصين والموسيقيين المُختصين للمدرسة أو المركز.

3. انطلق بشكل صحيح: يتطلب الغناء التحكم بالتنفس، وقبل أن تبدأ بالغناء تأكد من أنك تقف أو تجلس باستقامة، حدد المجال الأقل والأكثر لما يُمكنك غناءه براحة، استشر شخصا يعرف بالموسيقى حول مُعدلك، ولتبدأ بداية صحيحة، راعي طريقة عزف النوتة وملائمة صوتك معها. بالنسبة للأطفال الأكبر سنا، من المُناسب أن تطلبَ من الطفل المُبادرة بالأغنية ثم تُشاركه فيها. ماذا عن الرقص؟ هل أنت خائف من أن تكون أخرقا أو تفقد وقارك خلال الحركة الإبداعية أو الرقص؟ تذكر القول الإفريقي المأثور: "إن كنت تتمكن من الكلام، ستتمكن من الغناء، وإن كنت تتمكن من المشي، ستتمكن من الرقص" وبصورة أكثر دقة، من غير الضروري أن تكون راقصا، ولكن يُمكنك أن تُوجّه تعبيرات الأطفال فقط من خلال الحركات الإبداعية أو الرقص. قد يفهم الأطفال مفهوم الإيقاع بشكل أفضل إن كان يرتبط بالخبرات القوية التي اكتسبها غالبيتهم كدقات الساعة مثلا، فقد يمُرّ المُعلم عن الساعة ويطلب من الأطفال الاستماع لها، ومن ثم يسألهم "كيف يُمكننا عمل إيقاع بالعصي مثل صوت الساعة؟" أو قد يستمع الأطفال لأغنية "ساعة جدي My Grandfather's Clock" أو موسيقى "الساعة الرخيمة Syncopated Clock"، ويحركون رؤوسهم، وأيديهم أو أقدامهم على أصواتها، وإن رغبت مجموعة من أطفال المدرسة في تقديم قصة مثل "كوبيليا Coppelia" (Delibes,1986)، بمؤثرات صوتية، يمكن أن تربطها المُعلمة برمز مُصور مألوف وتسألهم أسئلة مثل "كيف يُمكنك تذكير العازفين بالوقت المُناسب للعزف؟" قد يُقرر الأطفال تقديم بطاقات رمزية مُصورة لكل أداة لقائدهم، وعمل لوحة القصة كبيرة مُشفرة بالرموز، أو تقديم نص القصة مُشفرا برموز الأدوات، ومن المُناسب تعليمهم الرقصات التي ستوفر لهم فرصة الاستمتاع خلال حياتهم عند مُشاركتهم في الاحتفالات - كرقصة الفالز والبولكا والقوم (Moore,2002,& Neely,2002).

4. تحقيق أهداف المنهاج من خلال الموسيقى والحركة والرقص: هل هدفك هو تعليم إيقاع ما؟ إن كان الأمر كذلك، يمكنك أن تُشاهد أُنشودة بسيطة مثل نسخة الكتاب الكبير "الهلام وزبدة الفستق Peanut Butter and Jelly (Wescott,1987)". لتعزيز الأنماط الإيقاعية للغة، وتُعتبر الوقفة تحديا إيقاعيا لأطفال الصف الثالث، يُمكنك أن تختار رابا مُعقدا مثل " شيكير الصغير The Little Shekere" في ألبوم الكل للحرية All for Freedom (Rock,1989)، وإن كان هدفك تطوير ذاكرة الأطفال يُمكنك اختيار أغنية بأبيات مُتنوعة مثل الثعلب ذهب في ليلة باردة The Fox Went Out on a chilly Night (Spier,1961) لطلبة الصف الأول أو الثاني أو شيء أبسط من ذلك مثل" إن كنت سعيدا وتعرفها "If You're Happy and You Know it" لأطفال الروضة.

5. استخدم الأدوات الأبسط: قد تعتقد بأنك إذا لم تتمكن من عزف البيانو أو الغيتار، فإنك لن تتمكن من قيادة الأطفال في أغنية، ولكن ماذا عن استخدام الأدوات الأبسط، مثل الطبل Tom-Tom، والدف Tambourine، أو الماركاس(الخشاخيش) Maracas؟ أحد الأدوات البسيطة التي يُمكن أن يتعلم الأطفال (والمعلمون) العزف عليها هي آلة القانون chorded zither، وتُسمى أيضا بـautoharp، وبدلا من تعلمها بوضع الأصابع (كما في الغيتار)، يتم الضغط ببساطة على زر مربوط بالأوتار ويعزف للأسفل بواسطة الإبهام وللأعلى بواسطة الأصبع مع الموسيقى. العائق الرئيس لاستخدام هذه الآلة هو أن استخدامها يتطلب التنغيم، والطريقة الأفضل لغير العازفين كي يقوموا بذلك هي تكليف الموسيقيين بالقيام بذلك عنهم، ولكن يُفضل تعلم أداء ذلك بنفسك من خلال ربط صوت كل وتر مع ذلك الموجود في الشريط أو القرص المرن (Peterson,1979)، وهناك نسخة إلكترونية من قانون الـautoharp، تُسمى Omnichord وهي لا تتطلب التنغيم – بل تحتاج فقط إلى دفع الزر والضرب على لوحة المفاتيح بخفة. هناك العديد من النماذج للـOmnichord، وتُعتبر أسعار الحجم الصغير منها مُناسبة.

5. ابحث عن فرص مُناسبة للتطور المُختصين: حين لا يكون المُعلمون مُختصون في الموسيقى والرقص، فإنهم يحتاجون إلى الاعتماد على مراجع عالية الجودة. استعن بالمكتبة. يُمكنك استعارة تسجيلات الحفلات الموسيقية الخاصة بالموسيقيين الأكثر شعبية بين الأطفال فهناك العديد من كُتب الأغاني المُصورة لويستون وودس مُسجلة على الفيديو، مثل "الضفدع الأحمق The Foolish Frog" لبيتي سيغير، و"أسكت الرضيع الصغير Hush Little Baby" لأليكي، كما يُمكنك زيارة الأكشاك كي تطلع من خلالها على الأدوات المُتاحة، ولعل أحد الطرق البسيطة للحصول على أدوات عالية الجودة هو الحصول على أدوات تنطبق عليها المواصفات الإيجابية التي أوردتها مُنظمات المُختصين أو تلك التي حصلت على جوائز (مثال: جائزة من اختيار الوالدين Parent's Choice Award وتسجيلات جمعية المكتبة الأمريكية المرموقة the American Library Association's Notable Recording).

استشر بعض المُختصين حول المقالات الواردة في الصحف والمجلات والتي لها علاقة بأنشطة الموسيقى والحركة والرقص. وأخيرا، تحدث مع المُعلمين، وأخصائيي الموسيقى، ومُعلمي الصفوف التقليدية، عن الأدوات والخبرات الموسيقية والرقص التي وجدوها أكثر فاعلية مع الأطفال.

للحصول على مراجع موسيقية عامة يُمكنك الإطلاع على (Anderson& Lawrence,2006; Dunkin,2006)، ولتحميل موسيقى غير مُكلفة ومجانية، يمكنك الرجوع إلى الموقع الإلكتروني http://www.musicforlittlepeople.com/Audio-Recordings/Free-Downloads/

الشكل 5.4 ماذا لو لم أكن أعرف الغناء؟ ماذا لو لم أكن أعرف الرقص؟

المُعلمون كمُحفزين Teachers as Motivators:

من غير المُناسب أن يبدأ المعلمون بإعداد ركن الموسيقى والاستماع لحظة ما وغناء بعض الغنائي، إذ يحتاج الأطفال إلى أن يتم تعريضهم لخبرات الرقص والموسيقى بطريقة جذابة، تماما كما يحدث أثناء القصة أو الدرس، ولابد أن يتضمن التحفيز للنشاط الموسيقي شيئا قويا، وأسئلة تستثير

التفكير، ومُشاركة نشطة، ومن الأفكار المُناسبة تقديم أغنية «رحلة الدببة» باستخدام سلة الرحلات وترتيب الكراسي كمقاعد للحافلة لأداء أغنية "العجلات على الباص" The Wheels on the Bus (Zelinsky,1990)، أما الأطفال الأكبر سنا فغالبا ما تأسرهم الأغاني الشعبية، لذا لابد من اختيار المُلائم لهم منها بحرص، ويُمكن استخدام بعض هذه الموسيقى للاستماع المُمتع إليها في المنهاج، ولتحفيز الطلبة على إتمام المهام الأكاديمية المُرتبطة بها .

المُعلمون كمُخططين Teachers as Planners:

يتضمن تخطيط الخبرات الموسيقية التحضير، والسُّرعة، والتنوع، ويتضمن التحضير تحديد الهدف، وتقرير ما سيتضمنه، وتجميع كافة الأدوات، وإن كنت تستخدم أدوات التسجيل، تأكد من صلاحيتها. إن التحضير بحرص يُمكّنك من إبقاء انتباهك للأطفال بدلا من الانتباه إلى الكتاب أو الأداة الموسيقية أو أداة التسجيل. مفهوم آخر للتحضير هو الإبقاء على الأطفال مُجتمعين ومُستعدين، علّم الأطفال بعض الإشارات العملية عند الانتقال للموسيقى أو الرقص مثل هز الدف الصغير للإعلان عن الغناء واطلب منهم "التجمد" لتهدئتهم إذا أصبح هناك هيجان أثناء الغناء والرقص.

اسعى لخفض صوت الخلفية والمُشتتات الأخرى قبل البدء، ولا تنسى بأن تجعل الموسيقى جزءا من عمليات التخطيط للأحداث الخاصة. مثلا، إن كان المشي في جولة ميدانية لمكتب البريد أمرا مُخططاً له، قد تحتاج إلى تعلم أغنية وودي غاثري المُضحكة "سوف أُرسلُ نفسي لك I'm Gonna Mail Myself to You".

السرعة هامة أيضا، لا تزحف للنشاط أو تُسرع فيه، ومن الأفضل بشكل عام اختيار الأنشطة "الأكثر استماعا" مع الأنشطة "الأكثر حركة" لتقليل كمية الأدوات غير المألوفة في أي حصة، ولتضم ألحان هادئة أو ألحان لتوجيه النشاط اللاحق المُخطط له، وإن طلب منك الأطفال غناء أغنية مرة أخرى احترم طلبهم ولكن توقف قبل تراجع حماسهم ومُتعتهم بها.

التنوع هو أمر آخر لابد من مُراعاته، امنح الأطفال فُرصا مُتنوعة لمُمارسة الاستماع والغناء والحركة والرقص واللعب بالأدوات البسيطة، فكر بالتعديلات التي من شأنها أن تُتيح لجميع الأطفال فرصة المشاركة بطريقة ما، وتذكر بأن الهدف هو التوسع في خبرات الأطفال الموسيقية والموازنة بينها، لذا يمكنك ضم الاختيارات الموسيقية المتنوعة (اطلع على الشكل 5.5)، ليس في وقت مُخصص للموسيقى، ولكن خلال اليوم كله.

الهدهدات - التقليدية والأصيلة، الأمريكية ومن الثقافات المتعددة

أمثلة: Baby's Morning Time (Judy Collins), Lullaby Berceuse (Connie Kaldor& Carmen Campagne), Star Dreamer(Priscilla Herdman), Earthmother Lullabies I and Earthmother Lullabies 2(Pamala Ballingham), Lullabies for Little Dreamers(Kevin Roth), Nitey-Night(Patti Ballas& Laura Baron), Nightsongs and Lullabies (Jim Chappell).

الأغاني الأمريكية الفلكلورية - أناشيد الأطفال، وأغاني اللعب، ومُسابقات الغناء:

أمثلة: Let's Sing Fingerplays and Activity and Game Songs (Tom Glazer), Circle Time (Lisa Monet), Family Tree (Tom Chapin), Doc Watson Sings Songs for Little Pickers (Doc Watson), Stories and Songs for Little Children and American Folk Songs for Children (Pete Seeger), The Best of Burl's for Boys and Girls (Burl Jenkins), Come on In and Fiddle Up a Tune (Eric Nagler), This a Way, That a Way (Ella Jenkins), Stay Tuned (Sharon, Lois& Bram), American Children (Various artists), Peter, Paul, & Mommy(Peter, Paul& Mary).

نغمات الحضانة وأغاني الأطفال الصغار جداً:

أمثلة: Mainly Mother Goose (Sharon, Lois& Bram), Singable Songs for the Very Young and More Singable Songs for the Very Young (Raffi), Baby Songs and More Baby Songs(Hap Palmer), The Baby Record(Bob McGrath & Katherine Smithrim), Lullabies and Laughter (Pat Carfra), Shake It to the One You Love the Best: Play Songs and Lullabies from Black Musical Traditions (Cheryl Warren Mattox)

الموسيقى متعددة الثقافات وموسيقى من أنحاء العالم، والموسيقى التراثية العرقية للأطفال:

أمثلة: Children's Songs of Latin American and Cloud Journey(Marcia Berman), All for Freedom(African - American) (Sweet Honey in the Rock), Family Folk Festival: A Multicultural Sing - Along (Various Artists), Mi Casa Es Su Casa(Michele Valeri), Beyond Boundaries: The Earthbeat! Sampler(Various Artists), Miss Luba and Kenyan Folk Melodies (Muungano National Choir of Kenya), Shake Sugaree (Various Cultures) (Taj Mahal), Le Hoogie Boogie: Louisiana French Music for Children(Michael Doucet).

موسيقى الإجازات والمواسم، والموسيقى الدينية

أمثلة: Leprechauns and Unicorns and Oscar Brand and His Singing Friends Celebrate Holidays (Oscar Brand), Holiday Songs and Rhythms (Hap Palmer), Songs for the Holiday Season (Nancy Raven), Just in Time for Chanukah(Rosenthal & Safyan), Mormon Tabernacle Choir, Vienna Boys Choir, Gregorian Chant (Benedictine Monks), Reverend James Cleveland, Mighty Clouds of Joy.

المُوسيقى المُعاصرة للأطفال

امثلة: Evergreen, Everblue(Raffi), Rosenshontz(Gary Rosen& Bill Shontz), Sillytime Magic(Joanie Bartels), All of Us Will Shine, Hug the Earth, and Circle Around (Tickle Tune Typhoon), 1-2-3 for kids(The Chenille Sisters), Little Friends for Little Folks (Janice Buckner), Singin' and Swingin' (Sharon, Lois, & Bram), Collections (Fran Pennar), Take Me With You(Peter Alsop).

الموسيقى الشعبية -الروك، والجاز وأغاني الجيل الجديد، والبوب، وموسيقى الأفلام الإلكترونية، وموسيقى العرض:

امثلة: Sebastian the Crab (From the Little Mermaid) (Various artists), Peter and the Wolf Play Jazz(Dave Van Ronk), Star Wars Trilogy Soundtrack(London Philharmonic), Electronic Music 2 (Jacob Druckman), Really Rosie(Children's Musical)(Carole King/Maurice Sendak), Baby Road (Floyd Domino), Fresh Aire I and Fresh Aire II (Manheim Steamroller), The Lion King (Elton John).

الأناشيد والقصائد والراب:

امثلة: "The Little Shekere" from All for Freedom (Sweet Honey in the Rock), "Fiesta Musical" from Music for Little People Sampler(Mario Medina Serafin), Various Playground Chants and African Chants from Where I Come From! (Cockburn& Steinberg).

الموسيقى الكلاسيكية:

امثلة: Peter and the Wolf (Sergei Prokofiev), Sorcerer's Apprentice (Dukas), Carnival of the Animals (Camile Saint - Saens), Sleeping Beauty (Peter Ilyich Tchaikovsky), The Firebird (Igor Stravinsky), Fiedler's Favorites for Children and More Fiedler Favorites (Arthur Fiedler and the Boston Pops Orchestra), G'morning, Johann: Classical Piano Solos (Ric Louchard), Nutcracker Suite (Peter Ilyich Tschaikovsky), Surnphonie Fantastique (Hector Berlioz), La Mer (Claude Debussy), Mr. Bach Comes to Call(Toronto Boys Choir and Studio Arts Orchestra).

موسيقى للرقص، والأغاني وطنية، والأغاني المسيرات:

امثلة: Play Your Instruments(Ella Jenkins), Sousa Marches, Strauss Waltzes, Swan Lake (Peter Ilyich Tchaikovsky).

موسيقى من عصور تاريخية مُتنوعة:

امثلة: Dance of the Renaissance (Richard Searles& Gilbert Yarlas), Shake It to the One You Love the Best: Play Songs and Lullabies from Black Musical Traditions [(Various Artists), harpsichord Music (Jean - Philippe Rameau].

موسيقى لفنانين مُعاصرين:

أمثلة: Who's Afraid of Opera Video (Joan Sutherland), Beverly Sills, Stevie Wonder, Luciano Pavarotti, Songbird(Kenny G).

أغاني القصص للاستماع الهادئ:

أمثلة: The Ugly Duckling" from A Child's Celebration of Song (Danny Kaye),' "Puff the Magic Dragon" from Peter, Paul, & Mommy (Peter, Paul, & Mary), "My Grandfather's Clock" from Folk Festival: A Multicultual Sing - Along (Doc Watson), "Mall Myself to You" from Special Delivery(John McCutcheon), "The Circus Song" from Family Folk Festival: A Multicultural Sing - Along (Maria Muldaur).

مصادر تسجيلات الأطفال:

Music for Little People
Post Office Box 1460
1144 Redway Drive
Redway, CA 95560
(800) 346-4445
Redleaf Press
450 North Syndicate Suite 5
St. Paul, MN 55104-4125
(800) 423-8309

Children's Circle
Weston, CT 06883
(800)KIDS-VID
Educational Record Center
Building 400, Suite 400
1575 Northside Drive
Atlanta, GA 30318-4298
(800) 438-1637

الشكل 5.5 النماط الموسيقى

من المُهم أيضا تطوير استراتيجيات مُتنوعة للوصول إلى الأهداف التعليمية، إن رغبت بتعليم الأطفال أغنية جديدة مثلا:

- اعزف الخلفية الموسيقية لعدة أيام حتى تُصبح مألوفة للأطفال حين تُقدمها لهم.
- علّم الأطفال كيفية الغناء الجماعي بعد غنائك بعض الأبيات (في البداية).
- غنِ مع التسجيل واطلب من الأطفال مُشاركتك في الجزء الذي يرتاحون له من الأغنية.
- استخدم أوراقاً كبيرةً مُخططةً لابتكار مُخططات للأغاني حتى يتمكن الأطفال الأكبر سنا من قراءتها.
- ابتكر لغزاً، ومُخططات للأغاني (كلمات وصور) للأطفال كي يستخدموها حيث أن الرموز المُصورة تُذكرهم بمحتوى كل مقطع.
- علم الأطفال الأغنية (جملة أو عبارة واحدة في كل مرة)، ثم اجمع الجمل معا.

- علم الأطفال الحركة مع الأغاني النشطة في البداية، ثم علمهم غناء الكلمات (والعكس صحيح).
- زاوج بين الأطفال واطلب منهم عمل كُتب صغيرة للأغاني لينفذوها في المنزل باستخدام برامج الحاسوب وفن القصاصات.
- وحين تقوم بدور المُخطط قد ترغب بلا شك في تطوير وحدات موضوعية، ويستعرض الشكل 5.6 نموذجا لوحدة موضوعية للإيقاعات.

ما هو موضوع التعليم؟

يبدأ موضوع التعليم بمفاهيم يتوقعها الأطفال ويكتسبونها كنتيجة للموضوع، وباستخدام هذه المفاهيم معا، فإن المُعلم يعرضُ أنشطة مُتنوعة تُسهم لاحقا في تطوير هذه المفاهيم لدى الأطفال، كما أن هناك مفاهيم أخرى يُمكن التعرف عليها والتوسع فيها عند حدوثها من الخبرة ومن مُستوى مُتعة الأطفال بها.

مفاهيم لابد من تطويرها:

المفهوم 1: الإيقاع هو النمط الذي نسمعه في الموسيقى، وهو ما يُطلق عليه بعض الناس الطَّرق.

مُقدمة المفهوم 1: استخدم الطبل لتقدم إيقاعا واضحا وثابتا وبالة مُتنوعة من الأصوات. ثم اعزف موسيقى بطرق ثابتة وقوية يُمكن أن يختارها الأطفال بسهولة ويكرروها في طبولهم، واطلب من الأطفال ابتكار إيقاعات باستخدام طبول يصنعونها من علب القهوة أو علب دقيق الشوفان، واستعن بالكتاب المُصور "حتى تكون طبلا (To Be a Drum(Coleman,2000" .

المفهوم 2: الانسجام Harmony هو ما يجعل الموسيقى تختلط معا بشكل جيد، ويجعل الانسجام مع الموسيقى مُمتع للأذن.

مُقدمة للمفهوم 2: استخدم أداة موسيقية مثل لعبة الإكسيليفون لعزف نوتتين مُوسيقيتين معا، وبعد كل مجموعة من النوتات، اسأل الأطفال عما إذا كانت النوتتان تبدوان جيدتان معا أو لم تكونا كذلك، فسر ذلك حين تُكمّل النوتتين بعضهما بعضاً ويبدو الاستماع إليهما جيدا معا، وهو ما يُطلق عليه بالانسجام.

الأنشطة:

التجميع: اربط حبلا بشيء ثقيل نسبيا، مثل طاولة صغيرة، واطلب من عدد من الأطفال سحبها فوق الأرض، ثم استمع إلى "Harambe" وهي أنشودة أفريقية تعني "لنسحب معا"، من ألبوم The Evolution of Gospel by The Sounds of Blackness(1991)، أخبر الأطفال بأنها أغنية عمل، ستُمكنّهم من العمل بفاعلية أكبر لأنهم سيتمكنون من السحب على إيقاع الأغنية، اعزف الأغنية مرة أخرى وانقر إيقاعا على الطبل باستخدام العصي، واطلب من الأطفال تنسيق سحبهم والسحب فقط

حين يسمعون صوت الإيقاع، قارن التقدم الذي فعلوه في تحريك الشيء في المرة الأولى بالتقدم الذي فعلوه حين تزامن سحبهم مع سماع الإيقاع، قم بقياس المسافة التي تحرك فيها الشيء في كل مرة وقارن الفرق بين المسافتين.

الطبول المُتحدثة: أخبر الأطفال بأنك ستجيب عن أسئلتهم بنعم أو لا من خلال الضرب على الطبل. اطلب منهم تخمين ما إذا كانت إجابتك بـ"نعم" أو "لا" بالاستماع لمثال في البداية، ابدأ بسؤال بسيط (مثال: "هل يستطيع الكلب الطيران؟")، اضرب الطبل بحدة مرة واحدة لـ "لا"، ثم استعرض سؤالاً آخر (مثال: "هل تقول البقرة مووو؟")، واعزف على الطبل بضربة خفيفة بأطراف أصابعك لتدل على كلمة "نعم". استخدم تسجيلات الكل للحرية Sweet Honey in the All for Freedom the Rock (1989)، لتوضيح أهمية الطبول في الثقافة الأفريقية، وبالنسبة للأطفال الأكبر، قم بدعوتهم لتعميم قائمة بالطرق غير النطقية الأخرى للتواصل (مثال: رموز التدخين، ووميض المرآة، والبرقيات، والأعلام)، ثم اطلب منهم عمل قائمة بالأشياء التي نستخدمها لتضخيم وتحويل وتعزيز التواصل النطقي (مثال: التلفون المحمول، ومُكبرات الصوت، والرسائل، وهواتف الأكواب والحبال، واللاسلكي)، انظر إلى الصفحة الخاصة بالرموز العالمية لشواخص المدرسة، والخطر، والتوقف ...الخ، و/ أو انظر إلى كتب تدمج الصور بالكلمات للتواصل مثل قوافي يد Hand Rhymes (Brown,1985)، وإن كنت سعيدا وتعرفها (Weiss,1987) If You Happy and You Know It، أو "لا أستطيع قالت النملة" I Can't, Said the Ant (Cameron,1961)، واطلب من الأطفال أن يخبروك عن بعض الحضارات التي استخدمت الصور في التواصل (مثال: الكتابة الهيروغليفية في الحضارة المصرية، والرموز في حضارة الهنود الحمر).

المجموعات والمجموعات الفرعية: يمكنك أن تُعد قائمة بالأنشطة وأن تطلب من الأطفال تصنيفها إلى مجموعتين: أشياء يُمكنهم أن يُنفذوها جميعا بمفردهم (مثال: التزلج، وقيادة الدراجة، وقراءة الكتاب، أو تجميع الأحاجي معا)، وأشياء لا يمكنهم عملها بدون الآخرين (مثال: ألعاب اللوتو، والعزف مع فرقة إيقاعية، أو استخدام السيسو). وبالنسبة للأطفال الأكبر سنا، قدم لهم مفهوم التفاعل بين المجموعات باستخدام أطواق الهولا هوب أو دوائر الغزل كمُخططات فين، واطلب منهم وضع قوائم بالأشياء التي يتعاونون من خلالها مع الأشخاص أو المجموعات مثل قفز الحبل.

الأناشيد والراب: استمع إلى أنشودة مُسجلة في ألبوم جائزة جرامي -التي فاز بها زولو a Zulu a capella choral group Ladysmith Black Mambazo، ويُمكنك الإطلاع على أدائهم على فيديو Graceland لـ Paul Simon، ثم درب الأطفال على غناء الأنشودة الإفريقية الخفيفة "Che Che Koo-lay"، وقارنها بخلفية الأناشيد للأطفال الأمريكيين في ألبوم من أين أتيت Where I come From! قصائد وأغاني من ثقافات عدة (Cockburn&Steinbergh,1991)، استخدم العمل الإنشادي "هنا حضرت أمهاتنا" "There Come Our Mothers" لـ Ladysmith Black Mambazo، ومجموعة إنشاد الأطفال (1994) Chidren's Chorus، لغناء أغنية بلغتين، استخدم "مهرجان الموسيقى Fiesta Musical" (Medina-Serafin,1994)، وأغنية راب لاتينية، كمقدمة للراب.

الحياة في افريقيا: طور فهم الأطفال للثقافة الأفريقية بقراءة كُتب مثل -A is for Africa (oney
The Village of Round and و ،A Country Far Away by Nigel Gray(1998) و ،efulu,1997)
-Gel و ،Square Houses and Darkness and the Butterfly by Ann Grifalconi (1986, 1987)
.(Karen Williams(1990,1994 ،imoto and When Africa Was Hobe

الشكل 5:6 نموذج تدريس موضوع الإيقاعات والألحان الأفريقية

المُعلمون كمُلاحظين Teachers as Observers:

في دور المُلاحظ، يتنبه المُعلمون إلى كيفية أداء الأطفال للموسيقى والحركة والرقص كجزء من حياتهم اليومية.

عندما كانت تريسي طفلة الثالثة تقوم بالتخطيط في منطقة التدبير المنزلي، وتضع في حضنتها دمية رضيعة، وتُتابع طهي الشوربة في الموقد، تابعت مهام مُتعددة ما بين مهام منزلية وأخرى للعناية بالرضيع، وحين شعرت بأن الشوربة "حارة بشكل كافي"، انتقلت إلى الكرسي الهزاز وغطت الدمية بغطاء وبدأت بهزها، وغنت لها بلطف أغنية ابتكرتها للنوم. إن مُلاحظة طريقة لعب تراسي يُوفر لُعلمتها معلومات مهمة بخصوص زيادة معرفتها بالموسيقى، حيث لاحظت بأن تراسي تُدرك الوقت المُناسب لاستخدام الديناميات الخفيفة، والخط اللحني البطيء، والأنماط اللحنية الأقل حيوية للأغاني الهادئة.

وعند مُشاركة الموسيقى مع الأطفال الصغار، انتبه إلى ما يلي (Jalongo& Collins,1985):

1. ما هي الأجزاء من النشاط التي تُعممُ الاستجابة الأكبر؟ يُفضّلُ الأطفال بشكل عام الموسيقى والأغاني التي تتضمن أنماط الإيقاعات الثابتة، والإعادة، والمقاطع البسيطة، والتي تستثير المزاج (مثل: الهدوء، أو الحيوية)، وتُشدد على المُتعة، وتقترح القوانين والحركة وتُغير القصة (Bayless& Ramsey,1990). لاحظ السلوكيات التي يُؤديها الأطفال بدون تلقين مثل التصفيق، والتمايل والإيماء والمُشاركة في الغناء.

2. متى يُتابع الأطفال التعليمات بشكل أفضل؟ يُحاول الخبراء من خلال الطرق المُختلفة تقديم المفاهيم للأطفال ومُلاحظة أيها أكثر كفاءة. جرب ربط التفسيرات بشيء جربه الأطفال مُسبقا، مثل "هل يُمكنك أن تُريني كيف يُمكن أن يمشي رضيع الدب على هذه الموسيقى؟ ماذا عن الدب الأب؟" أو " استمع إلى الصوت حين يصدر ولاحظ إذا كان يُشبه صوت أقدام الحصان. الآن يُمكنك أن تأخذ دورا في صُنع الأدوات من أنصاف ثمار جوز الهند التي تُصدر هذا الصوت أيضا".

3. كيف يستخدم الأطفال الموسيقى بشكل عفوي؟ لاحظ متى وأين ينفجر الأطفال في الغناء، ويرقصون أو يستخدمون الأدوات الموسيقية. إن تحدثت مع الوالدين ولاحظوا بأن الطفل لم يُغني مُسبقا أثناء وقت الدائرة بطريقة مُناسبة أو أثناء ركوب السيارة داخل المنزل، أو أثناء تشغيل شريط غنائي لعزف الأدوات في الصف، قد يكون الحل في تنظيم ركن موسيقي جديد أو في إعادة ترتيب

الفرقة بشكل أفضل، بهدف تقديم برنامج جيد ومُتوازن يتضمن أنماطا مُختلفة من الأدوات الموسيقية البسيطة، ويقدم الشكل 5.7 قائمة ببعض الأدوات الصلبة التالية.

الشكل 5.7، الأدوات الموسيقية البسيطة،

مصادر الأدوات الصلبة: Suzuki, Rhythm Band, Inc, and Music for Little People

الإيقاع

مُكعبات الخشبية Wood Blocks — الأجراس Bells — مُكعبات الرمل Sand Blocks

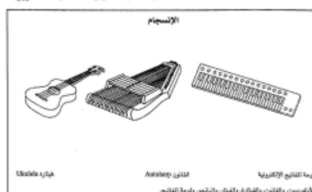
عصي الإيقاع Notched Rhythm Sticks — طبول البونجو Bongo Drums — الشخاليل Maracas

- النقر (مُكعبات النغمات، والمُكعبات الخشبية، وحبات جوز الهند).
- الرنين (الأجراس، والناقوس، والرنان، وأجراس راحات اليدين).
- الصخب والهمس (مُكعبات الرمل، والشخاليل، والقرع).
- التفخيم أو الكتمان (الطبول - والبونغو، والطبول الأفريقية).
- الخدش أو الكشط (عصي الإيقاع، وعرموش القرع، ولوح الغسيل).

اللحن

X ylophone — قضيب النغمة Tone Bar — الجرس المُدوّر Resn Bell

الأجراس اليدوية، والأجراس الرنانة، وقضيب النغمة، وأجراس الخطوات، والإكسيلفون هذه نهاية المجموعة السابقة



الأوكورديون، والقانون، والقيثارة، والقيثار، والبانجو، ولوحة المفاتيح.

المُعلمون كميسرين Teachers as Facilitators:

حين يتصرف المُعلمون كميسرين للموسيقى والحركة والرقص فإنهم يُوفرون للأطفال التدريب والمصادر التي يحتاجونها لأداء الأهداف الموسيقية/ الحركية المهمّة. بينما كان كاي، وأندرو، وتيلر يلعبون معا في منطقة مُحددة، قال تيلر: "لننُفذ معا فيديو موسيقي". وأخذ قطعتين من المُكعبات المستطيلة ووضعهما معا أمام عينيه، "ستكونون أنتم الفرقة" التقط كاي مُكعبا طويلا، ووضع يديه قرب قمته، وأسند نهاية الأخرى في حزام بنطاله الجينز، حرك يديه بحركة العزف أمام المُكعب وعمل صوتا ليقلد نغمات القيثار، وبدأ بإصدار حركات كحركات مؤديي الـ MTV، والـ VHI، والتقط أندرو مُكعبا اسطوانيا وحمله أمام فمه مُغنيا: "هذا مُكبري الصوتي". وفي هذه الأثناء كانت مُعلمتهم تُراقبهم عن قرب وسألت الأطفال عما إذا كانوا يرغبون في الاستعانة ببعض الموسيقى، وأحضرت أجهزة تشغيل الأقراص المرنة، وتركتهم يختارون الأغاني المألوفة لهم، واختاروا تسجيلات جيمس تيلور وكارلي سيمون "الطائر المُحاكي"، و"أشرطة فيديو" تايلر، وكانوا يلتقطون صورا من مُختلف الزوايا بكاميراتهم (المُكعبات) بينما كان كل من أندرو وكاي يؤدون عددا من أغانيهم الفلكلورية. لقد وفرت مُعلمتهم مجموعة من كاميرات الفيديو في اليوم التالي وبذلك حققت للأطفال هدفهم في تنفيذ فيديو موسيقي. الدور الأهم بالنسبة للمعلمين هو تيسير تطور الموسيقى/ الحركة لدى الطلبة بإجراء التعديلات اللازمة في المنهاج لُيناسب كافة المُتعلمين، وبذلك يتمكن كافة الأطفال من المُشاركة.



تعديلات المُنهاج لمُختلف المُتعلمين في المُوسيقى والحركة CURRICULUM ACCOMODATIONS FOR DIVERSE LEARNERS IN MUSIC AND MOVEMENT:

يندمج الأطفال الصغار في الأنشطة الموسيقية سواء كانت في غرفة الصف "العادي" أو في صف الموسيقى من قبل مُعلم مُتخصص، وقد يكون لدى الطفل إعاقات معرفية أو انفعالية أو حركية تتراوح درجتها من البسيط إلى الشديد، وتكون مُراعاة قدرات الطفل هي الإستراتيجية الفردية الأكثر أهمية لدمج كافة الأطفال الصغار في الأنشطة الموسيقية عند التخطيط للدرس، وليس الأطفال ذوي الإعاقات فقط، (Jellison,2002). "الفنون غالبا أحد المجالات التي يتمكن الطلبة من النجاح فيها حتى لو كانوا يواجهون تحديات في المحتوى الأكاديمي" (Bafumo,2005,P.1).

نصائح في الموسيقى والحركة للصفوف الدامجة Music and Movement Tips for an Inclusive Classroom:

- إن استخدام اختيارات موسيقية مُتنوعة كالموسيقى من المُستوى التسجيلي العالي، والأنشطة الحركية ذات العلاقة (الحركات الدقيقة/ الحركات الكبيرة)، التي تقدم فرصا للتعبير عن المشاعر (أنماط وثقافات مُختلفة بعناصر مُمتعة من الألحان، والإيقاعات والانسجام، والحركة، وسرعة الإيقاع، واللمس) (Montgomery& Martinson,2006; Sims&Cecconi-Roberts,2003)، يدمج الموسيقى في الدروس من خلال المنهاج.
- كافح لدمج كل شخص، والطريقة الأفضل للوصول إلى ذلك هي تصميم الخطط التي تتضمن مدى مُتنوع من الأنماط الحسية (البصري، والسمعي، والحركي)، وربما أيضا التذوق والشم، وقبل أن تبدأ، قيّم مدى الملائمة التطورية والمفاهيم الهامة أو المهارات التي يُتوقع أن يتعلمها الأطفال، والمُستويات التي يُتوقع أن يصل إليها الأطفال في النهاية، والطرق الملائمة تطوريا .
- طوّر خطة مُتسلسلة الخطوات (مثال: سلسلة التوصيات لأغنية نشطة) بتعلم حركاتها في البداية، ثم الأيقونات (ربطها بالأشياء أو الصور)، وأخيرا الرموز (مثل مُخطط الأغنية)
- احرص على وضع أهداف الحركة والموسيقى كجزء من البرنامج التربوي الفردي لكل طالب، وحدد القياسات أو الأدلة التي يمكن استخدامها لتوثيق تطورهم، قيم الطلبة بتكليفهم بنمذجة أو عرض فهمهم للموسيقى بدلا من الإخبار عنه (Mazur,2004).
- كن واع بالأدوات المُوسيقية المُفضلة للأطفال، إذ تعكس الدراسات بأنهم يفضلون الطبول، وأجراس الخطوات، وألواح المفاتيح، والإكسيليفونات، والقيثارات، والجيرو Guiro، خاصة حين يُمنحون الوقت الكافي للعزف على تلك الأدوات (Basinger& Killian,2004).
- شجع الأنشطة الموسيقية والحركية خارج الغرفة الصفية (مثال: أثناء العطلة) وداخل المنزل (مثال: الأغاني المشتركة، والموسيقى المُسجلة، والأداء الموسيقي المُسجل مع الأُسر) (O'Neil,2002).

- تعرف على المصادر البشرية (معلمو التربية الخاصة، واختصاصيو الموسيقى، والعروض الموسيقية، والموسيقيون المقيمون، والمُعالجون بالموسيقى)، ومصادر الأدوات، واستخدم الموسيقى في تعزيز الوعي الجسدي والحركة لتحفيز التواصل والتفاعل الاجتماعي، ولزيادة تقدير الأطفال لذاتهم (Malloc,&Trevarthen,2002)، ويمكن أن تكون المُسابقات الغنائية مثلا طرقا ممتازة لدمج كافة الأطفال (Young,2002).

اقتراحات مُحددة Specific Suggestions:

- الأطفال ذوو التحديات المعرفية والانفعالية: راعـي بأن "... الأشكال الموسيقية عنصر هام – وبرأي البعض لا غنى عنه– في حياة وتعلم الأطفال والصغار الذين لديهم صعوبات تعلمية شديدة (SLD)، أو صعوبات تعلم متعددة وشديدة جداً (PMLD)(Ockedford, Welch&, Zimmerman,2002,p.178).
- وبالنسبة للطفل ذي الاضطرابات في الانتباه، فإن الرقص الإبداعي هو طريقة للتركيز لأن "الرقص يتضمن عمل حركات مهمة بحد ذاتها، والخطوة الأولى في عمل حركات راقصة هي الانتباه لها" (Sinson,1990,p.35).
- حافظ على السرعة المناسبة لكافة الأطفال واحرص على أن تكون مُناسبة للأطفال ذوي التحديات الانفعالية والذهنية، ولابد من إجراء بعض التعديلات الفردية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة كاستخدام سماعات الأذن والعزف "في الوقت المحدد" مع الموسيقى المُسجلة، وبعد أن يتم تعريف الطفل على الوصلة الموسيقية، سيتمكن من عزف القانون، والإكسيليفون، والطبل، وعصا البويلي Pulli Stick (أداة من الخيزران المُقسم إلى جزأين تعود إلى هاواي)، أثناء الاستماع إلى أغنية بنمط إيقاعي بسيط وواضح.
- خفف المُشتتات واستخدم المُشاركة الجسدية والمعينات البصرية لتركيز الانتباه، والأدوات المتينة التي تُساعد الأطفال ذوي التحديات الانفعالية والمعرفية، وتُساعد الأطفال ذوي الاضطرابات الكلامية واللغوية على بناء المفردات.

الكتاب المصور، الذي يربط الصور البصرية بالكلمات المطبوعة (باللغتين الإنجليزية والأسبانية)، والموسيقى بالرقص هو (Spicy Hot Color: Colores Picantes) (Shahan,2003).

- تجنب ترك وقت طويل بين الأنشطة، وخطط للانتقال بين الأنشطة بلطف، وتوقع المشكلات عند التخطيط للدروس، فمثلا، عند تقديم أداة مُحددة، ومعروفة، في البداية، نظم كيفية توزيع الأدوار بين الأطفال على كل أداة، فالتخطيط لهذه الأنشطة يساعد على تجنب المُشكلات المُحتملة.
- استخدم التكرار المُناسب، مثلا، غني أغنية "انتقل إلى...." أثناء تنفيذك لبعض الحركات الجسدية المُتنوعة والمصورة في بطاقات توضيحية (صفق، وانقر، واقفز، واقدم، وتمايل).

- عادة ما يستجيبُ الأطفال ذوو مُتلازمة داون بشكل جيد للموسيقى بشكل خاص، تماما كما هو الحال مع الأطفال الصغار ذوو التوحد، إذ يُمكنهم الحركة بتعبير وحرية على أغنية "الصباح Morning" من Peer Gynt Suit no.1 by Camille Saint-Saens، والتظاهر بأنهم حيوانات في أغنية "مهرجان الحيوانات Carnival of the Animals" لـ Camille Saint-Saens، والطيران أو السباحة بخفة ورشاقة على أغنية "البجعة The Swan"، وتقليدُ حركة الأرجحة الثقيلة على أغنية "الفيل The Elephant" (Merril,2004).
- شارك الأطفال في بناء أدوات مُوسيقية بسيطة -قضبان الأوتاد المُغطاة بالرمل بسلاسة لصنع العصي الإيقاعية، والطبول المصنوعة من علب القهوة وقطع الأنابيب الداخلية، والمكعبات مع ورق الزجاج.
- راعي بأن السلوك الموسيقي للأطفال ذوي التحديات المعرفية قد يكون أشبه بذلك الموجود لدى الأطفال الأصغر سنا، وفي عمر 18 شهر تقريبا، قد يبدأ الأطفال الذين ليست لديهم إعاقات بالغناء العفوي "إعادة صياغة" الأغاني المألوفة، أو يدمجون المقطوعات المألوفة من الأغاني مع الارتجال أثناء اللعب، وعلى الرغم من أنه من غير الشائع إتقان جميع كلمات الأغاني، إلا أنهم قد يعرفون البناء الموسيقي العام (Young,2002)، وغالبا ما يفهم الأطفال معاني الكلمات في الأغاني البسيطة بشكل أفضل إذا دمجوها مع حركات الجسم واللعب الخيالي.

الأطفال ذوو الاعتلال البصري Students with Visual Impairments،

- تأكد من أنماط السمع، والحركة، واللمس لدى الأطفال ذوي الاعتلال البصري (Montgomery,2003)، يمكن أن يتم تحديد رموز الإيقاع الموسيقي بالألوان البارزة، بشكل يُمكنُ الأطفال من الشعور بها، كما يُمكن أن يقرأ الأطفال ذوو الاعتلال البصري الموسيقى بطريقة برايل.
- قدم تفسيرات واضحة ومُختصرة، وكررها إن كان ذلك ضروريا، دعّم التعليمات اللفظية بالمعاني غير اللفظية أثناء التواصل/ مثلا: إن بدأت بالتربيت بضربات ثابتة على فخذيك، وبينما تنظر إلى طلبتك داعيا إياهم لمُشاركتك، من الضروري أن تدعو الطفل ذي الاعتلال البصري بلمس ساعده بلطف وأنت تتحدث إليه.
- طريقة أخرى مُمتعة للطفل كي يُكرر إيقاع الموسيقى وهي التظاهر بأن هناك صديق خيالي سيقود دراجته عبر أجزاء مُختلفة من جسمه، وسيصبح بذلك جزءا من هذه المُوسيقى (Merrill,2004).

الطلبة ذوو الاعتلال السمعي Children with Hearing Impairments،

- عدل الدروس لتصبح بصرية وحركية في نفس الوقت، فالبصرية تُفسِر السلسلة والتقنية أو الهدف، احرص على عنونة المفاهيم بالكلمات، فمثلا، إن كان درس الطلبة حول الأصوات

العالية والمُنخفضة، استخدم رسما فيه صورتين الأولى في قمة الصفحة والثانية في أسفلها، واكتب الكلمات الدالة على الصورة "عالي" و"منخفض"، وإلا سيعتقد الأطفال بأنهم يتعلمون مفاهيم فوق وتحت.

- يُمكن أن يُشارك الأطفال ذوو الاعتلال السمعي بفاعلية شديدة في الأنشطة الموسيقية من خلال الحركة، إذ يمكن أن يساعد الرقص، والتهليل والحركة جميع الطلبة على اكتساب المفاهيم الموسيقية.
- يُمكن أن يشعر الطلبة ذوو الاعتلال السمعي باهتزازات المُوسيقى، لذا عَرِّضهم للأدوات الموسيقية لتمكِّنهم من استخدام اللمس في اختبار الموسيقى من خلال الهواء الذي يخرج من آلة النفخ مثلا، والاهتزازات الصادرة عن الغيتار أو عن الطبل، أو الاهتزازات الصادرة عن مُكبرات النظام الصوتي.
- استعن بالتجهيزات الخاصة، فالعديد من الأطفال ذوي الاعتلال السمعي يُمكنهم سماع أصوات مُحددة باستخدام أدوات خاصة، فهناك المُكبرات الصوتية microphones، وسماعات الرأس Headphones، وسماعات الأذن Earphones، ومجموعات أخرى يمكنها أن تُعزز البقايا السمعية لديهم.

الطلبة ذوو الاعتلالات العظمية Students with Orthopedic Impairments:

- قيِّم البيئة المكانية وعدِّلها بما يتناسب مع تحديات وأدوات الأطفال ذوي الإعاقات العظمية (Doctoroff,2001).
- غالبا ما يكون لدى الأطفال ذوي التليف الكيسي تحكم محدود بالتنفس مما قد يُؤثر على غنائهم، جرب إجراء بعض التعديلات مثل ترك الطفل ليرتاح أو يتحرك أو يُغني مقطعا غنائيا واحدا فقط.
- يُؤثر الشلل الدماغي على المهارات الحركية لدى الطفل ولكن قد يكون لديه تحكم حركي أفضل في جزء واحد من جسده أكثر من الجزء الآخر، جرب أن تطلب من الطفل استخدام يد واحدة للنقر على الطاولة أو الضرب على ركبته مثلا.
- عدل الدروس إلى نماذج مُلائمة حسيا للطلبة، ويعني ذلك تعزيز استخدام حاستي البصر والسمع، فمثلا، عند تعليم الأنماط الإيقاعية، من الممكن أن يقوم الطفل الذي لا يستطيع استخدام يديه بضرب قدميه أو تقليد النمط لفظيا.

هناك العديد من الأدوات المُتاحة والتي صُممت خصيصا للأطفال ذوي الإعاقات العظمية، بدءا من المُثلثات ووصولا إلى الأبواق، وهناك مصدر عملي للوصول إلى أدوات مُناسبة وهو: الآلات المُوسيقية المُعدلة طبيا Clinically Adapted Musical Instruments.

تلبية المعايير MEETING STANDARDS:

معايير الرقص الوطنية والمؤتمر المحلي لمعلمي الموسيقى Music Educators National Conference and National Dance Standards:

بشكل عام، تتضمن الأنشطة الموسيقية الملائمة للأطفال غناء الأغاني الجماعية، وعزف الموسيقى، وعرض التسجيلات والأشرطة والاستماع إليها، وتعلم أسماء واستخدامات الأدوات الموسيقية، واستكشاف طرق إصدار الأصوات، واختبار الطرق المختلفة التي نشعر بها من خلال الموسيقى، وتعلم المشاركة بالموسيقى من خلال الأنشطة الحركية والأغاني، واستكشاف الإيقاعات بشكل يومي وملاحظة الأدوات المختلفة التي يتم عزفها، وعزف الأدوات الموسيقية البسيطة (Taylor,1999).

ما هي المبادئ التي لابد أن توجه المعلمين لدمج الموسيقى والحركة والرقص في المنهاج؟ المؤتمر الوطني لمعلمي الموسيقى Music Educators National Conference (MENC)، وجمعية الرقص الوطنية National Dance Association (NDA)، هما المنظمتان الرئيسيتان اللتان وضعتا معايير في الموسيقى والحركة والرقص من مرحلة ما قبل الروضة وحتى مرحلة الثانوية العامة، وقدمتا توصيات تفصيلية حول فرص التعلم بالإضافة إلى معايير التعديلات الممكنة، والمنهاج والجدولة، والتعيينات والأدوات والتجهيزات ويُقدم الشكل 5.8 إطار عمل عام للمبادئ التي تُنظم الموسيقى والحركة والرقص والمبنية على توصيات كل من MENC، و NDA.

ويُقدمُ الجزء الآتي تعريفا بمعايير MENC (Consortium of the National Arts Education Association,1994) المُوجهة لتعليم الموسيقى مع تعزيز كل معيار بمثال من الأنشطة الصفية.

الغناء المنفرد والجماعي: الذخيرة الفنية المتنوعة للموسيقى:

ترى المبادئ التوجيهية للمؤتمر الوطني لمعلمي الموسيقى بأن 12% من الوقت يتم إشغاله يوميا بالأنشطة الموسيقية، وخلال فترة الطفولة المبكرة غالبا ما يكون هنالك تركيز أكبر على الغناء. كيف تتطور القدرات الغنائية؟ لقد لاحظ كل من باريت (Barrett,2006)، ومانغ (Mang,2005) السلوكيات الغنائية المُبكرة التالية:

- بالنسبة للعديد من الرضع/ أطفال الحضانة، فإن الحديث والغناء الجماعي بطريقة إيقاعية، له تأثيراته على اللغة الأم للطفل وغالبا ما يترافق بالحركة.
- بالنسبة للعديد من أطفال السنتين والثلاثة سنوات، يتم ابتكار الأغاني من كلمات سخيفة وكلمات أو قصص قد تكون أو لا تكون مُلائمة للأغاني المُكتسبة أو لمقاطع الأغاني و/ أو الألحان التي تم استرجاعها، ويتم دمج الموسيقى مع الحركة واللعب التخيلي وقد يتوقف الطفل الذي يغني "ماري لديها حملٌ صغير Mary Had a Little Lamb" بطريقة مُمتعة باحثا عن خروف خيالي!

- بالنسبة لأطفال الروضة، يُلاحظ ازدياد عدد الأغاني المُتعلمة (مثال: Bingo; Teddy Bear; Twinkle, Twinkle, Little Star; Old McDonald; I Love You; Jingle Bells; Happy Birthday; Baby Beluga; The Green Grass Grew All Around)



إن تعلم غناء ذخيرة مُتنوعة من الأغاني هو احد المعايير الوطنية الموسيقية

- جميع الأطفال لديهم إمكانات في الموسيقى والحركة.
- جميع الأطفال يجلبون مُتعتهم الفريدة الخاصة وقدراتهم لبيئة تعلم الموسيقى والحركة.
- الأطفال الصغار جدا مُؤهلون لتطور مهارات التفكير الناقد من خلال الأفكار الموسيقية والأنشطة الحركية.
- يحضر الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة إلى الموسيقى والخبرات الحركية من خلفيات مُتنوعة.
- لابد أن يُجرب الأطفال أصوات موسيقية مثالية وأنشطة وأدوات.
- لابد أن لا يُرغم الأطفال على الأداء على المسرح أمام جمهور.
- لابد أن تكون أنشطة الحركة الموسيقية مُمتعة للأطفال وتعزز تقدير الموسيقى والحركة مدى الحياة.
- يتعلم الأطفال بشكل أفضل في البيئات الاجتماعية والمكانية المُمتعة.
- بيئات التعلم المُتنوعة والفرص المُتنوعة ضرورية لتلبية الحاجات التطورية العديدة من الأطفال.
- يحتاج الأطفال إلى نماذج فعالة وحماسية.

تؤمن جمعية الرقص الوطنية بأن كافة الأطفال يكتسبون القدرات التالية في الرقص:

1. ميكانيكيات الحركة: إذ يتمكن الطلبة من أداء الحركات التي صمموا رقصاتها بالانتباه إلى الانتقالات وانسيابية الجمل، والتقنيات الصحيحة.
2. الوعي الفراغي: يُظهر الطلبة حركة مُتمرحة، وقطرية ودائرية بالنسبة للأشخاص الآخرين وللفراغ.

3. التوقيت والإيقاع: يرقص الطلبة بكمية ونوعية صحيحة بمقاييس الموسيقى.
4. الحيوية: يُدرك الأطفال الفرق بين السريع والبطيء والحركات الحادة والانسيابية.
5. الأداء: يعكس الطلبة مرورهم بمرحلة ملائمة بإظهار تعبيرات وجهية مُناسبة، ولا تُوقفهم الأخطاء عن إتمام الرقص.

الشكل 5.8 إطار عام للمُعتقدات حول الأطفال الصغار والموسيقى، والحركة والرقص
مُلاحظة: المعلومات من (Palmer&Sims,1993)،(Bizzard,1999).

غالبا ما يعيد الأطفال صياغة الأغاني المألوفة، وقد يخلطونها معا أو يدمجونها مع الغناء المُرتجل. عادة ما يجمعُ مُتعلمو اللغة الإنجليزية بين لغتهم الأولى والثانية، وغالبا ما يُقدم الأطفال الذين لم يتعلموا الأغاني أو أجزاء منها ألحان أصيلة، ويبدو أن غالبية الأطفال يعتمدون على كلمات الأغاني في تذكر العناصر الموسيقية ويكونون أكثر انجذابا لكلمات الأغنية حين تترافق مع حركات الجسد.

" لابد أن يندمج الأطفال في بيئات موسيقية مرحة ترعى وتُقدرُ كلماتهم الموسيقية" (Tag-gart,2000, p.24). اختر الأغاني التي تشجع المُشاركة النشطة، وترتبط برغبات الأطفال، وتدمج الطفل ككل، وتتضمن جملاً سهلة التعلم ومُتكررة، وتعزز الإيقاع، والقافية، والجِنَاس. يُمكن أن يتعلم الطلبة الأكبر سنا غناء أجزاء من الأغاني بطريقة فردية ثم يخلطون أصواتهم معاً، لقد حاولت إحدى المُعلمات دمج طلبة الصف الثاني والثالث والرابع لتعلم مقاطع مُختلفة من أغنية وسجلتها، وبهذه الطريقة، كان طلبة كل صف يأتون للتحضير، ويدمجون أصواتهم معا حتى لو لم تكن الجداول تسمح بالتحضير مع كامل المجموعة، فنتج عن ذلك أداءاً مُثيراً خلال حفلة المدرسة الموسيقية الربيعية.

مُمارسة العزف على الأدوات، بشكل فردي أو جماعي، وبذخيرة مُوسيقية مُتنوعة، اليوم، أصبح وجود موسيقى مُسجلة عالية الجودة داخل الغرفة الصفية أكثر سهولة من أي وقت مضى، يُمكن أن يهز الأطفال أساور الأجراس على طول أغنية ليروي أنديرسون "Sleigh Ride" Leroy Anderson، أو يستخدموا الطبول اليدوية أو الدفوف لتصاحب كارلوس سانتانا Carlos Santana، إن تقديم أدوات إيقاعية بسيطة للأطفال للعزف عليها هو تحفيز طبيعي، وحتى لو كانت المصادر محدودة، يمكن أن تتم صناعة العصي الإيقاعية من قضبان الأوتاد، ومُكعبات ورق الزجاج من قطع خشبية وورق الزجاج، والطبول من صناديق دقيق الشوفان وعلب القهوة.

للحصول على المزيد من الأفكار المتعلقة بتنفيذ أدوات بسيطة يُمكنك الإطلاع على استمع Listen! (Wilt& Watson1977)، وهناك أدوات أخرى غير باهظة الثمن مثل المزامير والأجراس المضبوطة، أو ألواح المفاتيح الإلكترونية التي تُعد مصادر أخرى لإنتاج الموسيقى، وغالبا ما يبدأ أطفال المرحلة الأساسية دروس الموسيقى بتعلم العزف على مزامير بلاستيكية تُدعى المُسجلات من خلال اختيار أغنية مألوفة يُمكن أن يعزفها كافة طلبة الصف وبذلك تتاح الفرصة لأن "يعزف نصف الأفراد

المجموعة، فيما يُغني النصف الآخر" أنماطا من الأداء. طريقة أخرى لتقديم فرص مُتنوعة للأداء الموسيقى هي ضم الطفل الذي يتعلم العزف على أداة ما إلى فرقة أو أوركسترا لعزف النشيد الوطني في الصباح أو أغنية مفتوحة أخرى.

ارتجال الألحان، والاختلافات، والمُرفقات Improvising Melodies, Variations, and Accompaniments:

غالبا ما يتم إغفال الارتجال لأنه يتطلب أدوات ووقت بالإضافة إلى تخطيط وتوجيه مدروسين. تُساعد طريقة سوزوكي المُتسلسلة الأطفال على الارتجال بطريقة تدريجية. لقد تعلم عازفو الكمان الصغار الذين يدربهم سوزوكي عزفا مُبسطا لأغنية "Twinkle, Twinkle Little Star"، تبدأ بالضرب الخفيف بالقوس ذهابا وإيابا، وبعد أن تم يُتْقِنُوا ذلك، تتم إضافة تحديات جديدة لهم، تتضمن عزف أغنية "Mississippi hot dog" بأربعة ضربات قصيرة يتبعها ضربتان أطول.

فرصة أخرى للارتجال هي ابتكار مُرفقات لقراءة القصص الجهرية، إذ يمكن أن تُرافق قصة "Jack and the Beanstalk" استخدام الصافرة المُنزلقة، لتُبرز صعود الشخصيات و نزولهم من الساق، كما يمكن أن تُرافق القصة استخدام طبول من أحجام مُختلفة في قصة "The Three Billy Goats Gruff" لتُبرز خطوات أقدام العنزات الثلاث وهن يعبرن الجسر، كما يمكن استخدام التسجيلات عالية الجودة لقصص الأطفال المُسجلة مع مُؤثرات صوتية ومُوسيقى مثل قصة "اصطياد الدب Bear Hunt"(Bayes,1983)، والتي يُمكن استخدامها لتوضيح الفكرة للطلبة، أما الطلبة الأكبر سنا فقد يستخدمون قصصا عن الرحلات مثل رحلة الضفدع الطويلة Frog Odyssey (Snape& Snape,1991) أو كم يوما لأميركا: قصة عيد الشكر How Many Days to America: A Thanksgiving Story(Bunting,1990) لتطوير رحلات موسيقية مُشابهة (Mantione& Smead,2003). وللمزيد من الأنشطة الموسيقية الارتجالية يمكنك الإطلاع على (Scott,2007).

تأليف وتنسيق الموسيقى بمبادئ توجيهية مُحددة للقراءة والترميز الموسيقي Composing and Arranging Music Within Specified Guidelines for Reading and Notating Music:

أحد أفضل الطرق لتوجيه الأطفال الموسيقى هو توفير بيئة تتوافر فيها الأدوات والوقت والفرص لاستكشاف وبناء المعرفة الشخصية في الموسيقى (Fox,1989; Upitis,1990)، المختبر الموسيقى هو أحد طُرق تحقيق ذلك، إلا أنه يعمل تماما كالمختبر العلمي، ويعزز المُشاركة النشطة ويمنح الأطفال فرص استكشاف واختبار الموسيقى، ويتم تعزيز العمل في المختبر الموسيقى من قبل المُعلمين الذين يلاحظون ويتمذجون وييسرون ويُشجعون ويُعلقون ويسألون أسئلة حول أنشطة الطفل. وفي مُختبر الموسيقى يُمكن أن يُؤلف الأطفال ويُنسقون ويقرؤون ويُرَمّزون الموسيقى اعتمادا على مدى رغبتهم في ذلك وعلى مستوياتهم التطورية.

الاستماع إلى وتحليل ووصف الموسيقى Listening to, Analyzing , and Describing Music

لقد وسع مُعلم الصف الأول فرص استماع طلبته إلى الموسيقى كل صباح فور وصولهم وخصص مركزا للاستماع إلى تسجيلات مُتنوعة عالية الجودة. حصل المعلم مجانا على أقراص مرنة لبعض التسجيلات من قبل الفرق العسكرية الأمريكية والكليات والجامعات لفرق الحفلات الموسيقية، والمجموعات الصوتية والأوركسترا، وفرق الجاز. بالإضافة إلى ذلك اعتاد على استعارة أقراص مرنة من المكتبة العامة بصورة دورية. وكنتيجة لجهوده في تشجيع الأطفال على الاستماع إلى الموسيقى وتحليلها ووصفها، لم يشعر طلبة الصف الأول بانفعالات مُحددة إزاء مقطوعات معينة فحسب، وإنما أصبحوا ماهرين في وصف انفعالاتهم من خلال الموسيقى للآخرين. ويستعرض الشكل 5.9 استراتيجيات بناء مفاهيم الموسيقى والرقص.

عنصر الموسيقى: الديناميكا (الخافت/ المرتفع)
الاستقبال: حتى قبل الولادة، وخلال الأشهر الأخيرة من الحمل، لدى الجنين قدرات سمعية مُقارنة بالبالغين، وعلى الرغم من أن بعض الأصوات التي يُمكنهم سماعها محجوبة بالسائل الأمنيوسي، إلا أنهم يجفلون من الأصوات القوية والمفاجئة ويرتاحون للأصوات الهادئة مثل الموسيقى الهادئة أو تراتيم ما قبل النوم، والموسيقى التي تنتمي إلى أنماط وثقافات مُختلفة. **التقليد:** يُمكن مُساعدة أطفال الحضانة والروضة على فهم الفرق بين الصوت الخافت والمرتفع بتعريض الأطفال مباشرة لتجربة ما يحدث حين يتم خفض الصوت ثم رفعه في جهاز التسجيل. جرب النقر على طبلة بخفة، ثم بقوة. واطلب منهم ضرب أقدامهم بخفة ثم بقوة. أو انقر أقدامهم بلطف، ثم بقوة. اطلب منهم استخدام كلمتا مُرتفع خافت للحديث عن خبراتهم (مثال: العاصفة الرعدية كانت مُرتفعة، وصوت المطر الساقط كان خافتا). **الإنتاج:** غالبية أطفال مرحلة الروضة مُؤهلين لإظهار فهمهم لديناميكيات إصدار الأصوات. يُمكنك أن تُصمم لوحة كرتونية لمُؤشر رفع الصوت وخفضه بحيث يتمكن الأطفال من مُشاهدته، ثم اطلب منهم أن يبدؤوا بالغناء وأتح لهم فرصة "رفع"، و"خفض" أصواتهم باستخدامه.
عنصر الموسيقى: سرعة الإيقاع (بطيء/سريع)
الاستقبال: أثناء البقاء في حضانة المُستشفى، يستجيب الرضع بشكل مُتباين للموسيقى البطيئة مثل تراتيم النوم، والموسيقى الحيوية مثل الأغاني النشطة، إذ يُصبح الرضع أكثر نشاطا حين يتم تشغيل الموسيقى الحيوية (Wilcox,1994). **التقليد:** يُمكن مُساعدة أطفال الحضانة والروضة على فهم الفرق بين مفهومي البطيء/السريع وذلك بالنظر إلى الأشياء الطبيعية. انظر إلى الحيوانات التي تتحرك بسرعة، وتلك التي تتحرك ببطء واطلب من

الأطفال عرض كيفية حركتها ببطء وبسرعة من خلال المشي/ الركض أو بتعديل عيار عجلات كراسيهم المُتحركة لتتحرك بصورة أسرع، اطلب من الأطفال الحركة حول دائرة واطلب منهم تغيير سرعة حركتهم استجابة للموسيقى، ثم اعرض أغاني بطيئة واتبعها بأغاني سريعة.

الإنتاج:

قم بدعوة الأطفال للعمل في ركن الموسيقى لابتكار أغاني سريعة وبطيئة باستخدام الأدوات المُقدمة هناك، قد يبتكر الطفل مثلا نشيدا حيويا ويهتف به مع المجموعة، أو يبتكر أغنية بطيئة ويُرافقها بتحريك الأوشحة أو المراوح الورقية.

عنصر الموسيقى: الطبقة (عالية/مُنخفضة)

الاستقبال:

حتى الرضع الصغار يتمكنون على ما يبدو من التفريق بين الطبقتين العالية والمُنخفضة، فإذا تكرر عزفُ نفس الطبقة ينمو الطفل مُعتادا عليها، ولكن حين يتم تقديم طبقة جديدة، غالبا ما يبدأ الرضيع بمص اللهاية (المصاصة) بقوة، مما يعكس اكتشافهم للفرق وإعادة استماعهم مرة أخرى.

التقليد:

غالبا ما يتم تعريض أطفال الروضة للفروق بين الطبقات تدريجيا كما هو الحال في خطوات الدرج مما يُوفر لهم طريقة قوية للربط بين الطبقات العالية والمُنخفضة، جرب استخدام القارب الهزاز مقلوبا على ظهره ومجموعة من الأجراس مُختلفة النغمات أو لعبة إكسيليفون كأدوات مُساعدة، ابدأ بالفروق الدراماتيكية بين الطبقات، ويعد عدة تجارب للتحرك للأعلى باتجاه قمة القارب حين تُصبح الموسيقى أعلى، امنح الأطفال فرصة للعب مُسابقات تتضمن مفهومي عالي/ مُنخفض، يُمكن أن تُصمم المسابقة لتتضمن تحديات أكبر باختيار نوتات بطبقات مُتقاربة أو بخطوات إضافية.

الإنتاج:

استخدم لوحة المفاتيح، والأجراس، أو الإكسيليفون، واعزف كل أداة وكلف الأطفال بـ "الربط" بين الأدوات وبين أصواتها، علم الأطفال أغنية "Do Re Mi"

عنصر الموسيقى: إيقاع (أنماط الأصوات)

الاستقبال:

حتى قبل الولادة، ينمو الأطفال مُعتادون على أصوات الطبقات من خلال صوت ضربات قلب الأم وتنفسها، لذا يتوافر لدى بعض الممرضات في المُستشفى ألعابا أو أدوات صوتية تُصدر أصوات شبيه لتهدئة الرضع حديثي الولادة، وعادة ما يرتاح الرضع ويذهبون في النوم من الحركة الإيقاعية لهز مُقدمي الرعاية لهم بلطف، وكذلك لحركة السيارة، أو العربة، أو الأرجوحة.

التقليد:

هز الرضع بلطف، والتطبيط أطفال الحضانة كجزء من الألعاب المُمتعة وتمتمات الحضانة تُعلمهم أساس الإيقاع، فالطفل الذي يتعلم عزف "Pat a Cake" يتمكن من تقليد الإيقاع.

الإنتاج:

حتى أطفال الروضة يُمكنهم البدء بتحريك أجسامهم "بالتزامن" مع إيقاع الموسيقى إذا تم نمذجتها لهم، أغنية إيقاعية جيدة لأطفال الروضة والرحلة الأساسية هي "Horsey, Horsey" by Sharon, Lois, and Bram، وهذه الأغنية تسير وفق إيقاع خطوات الحصان، ويمكن أن يتم تقليدها باستخدام عصي إيقاعية أو بالنقر الجماعي على خلايا جوز الهند الفارغة.

عنصر الموسيقى: الانسجام (التناغم - مزج الأصوات المُكملة)

الاستقبال:

من الأيام الأولى للحياة، ينغمس الأطفال في التناغم مع ثقافاتهم، وهناك دليل كاف على أن فهم التناغم يُصبح أسرع بالتعرض المبكر لها ويختصر بتركها.

التقليد:
يُعتبر فهم التناغم بشكل عام هو الأبطأ تطورا. احرص على أن يكون التكامل بين الأصوات قويا من خلال عزف نوتتين موسيقيتين معا باستخدام لوحة المفاتيح، واطلب من الأطفال إخبارك عما إذا كانت النوتة تبدو جيدة أم لا. احرص على الإطلاع على فيديو للجوقة الأفريقية أو دعوة موسيقيين يعملون في الغناء المُتناغم (المُنسجم) مثل المغنين الشعبيين، أو فرقة دُكان الحلاق الرباعية barbershop quar-tet لتقديم الأداء في الصف.
الإنتاج:
حين يصل الأطفال إلى مرحلة المدرسة فإنهم يتعلمون أداء أغنية من مقطعين أو ثلاثة وبانسجام تام بين أصواتهم. هنالك تسجيل جيد يُقدم مثالا على ذلك وهو Chenille Sisters.

الشكل 5.9 استراتيجيات لبناء مفاهيم الموسيقى والرقص

تقييم الموسيقى والأداءات الموسيقية Evaluating Music and Music Performances،

تماما كما تمت المُقارنة والمُفاضلة بين مواد أدب الأطفال، يمكننا أن نُوفر للطلبة فرصة سماع نسخ مُتنوعة من الأعمال الموسيقية المُؤداة من قبل مُغنين مُختلفين أو استخدام أدوات موسيقية مُختلفة. وبالقيام بذلك، فإننا نبني مهارات الاستماع، والأداء الموسيقي، والفطنة لدى الطلبة. إن تعرض الأطفال للموسيقى الأكثر جودة والخبرات الموسيقية أمر ضروري، ومن المُناسب تقديم تسجيلات مُوسيقية عالية الجودة ودعوة المؤدين الصغار من الصفوف العليا في المُقاطعة ليكونوا جزءا من الثقافة الموسيقية داخل الصف. سارة طفلة تبلغ من العمر 9 سنوات وهي مُلتحقة بالصف الرابع الابتدائي وتعزف على الكمان. لم يُتوقع أن تعزف كفنانة مشهورة Yo-Yo Ma. وحين يلتقيها أطفال الروضة ستجعلهم يربطون بينها وبين الأداء الموسيقي المُمتع والجذاب.

فهم العلاقات بين الموسيقى، والفنون الأخرى، والمجالات غير الفنية Understanding Re-lationships Between Music, the Other Arts, and Disciplines Outside the Arts،

الذكاء الحركي/ الجسدي والذكاء الموسيقي هما "نوعان مُميزان من النباهة". إن الأطفال الذين يكون أداؤهم جيدا في الموضوعات الأكاديمية قد يكونون أو لا يكونون موهوبين موسيقيا أو حركيا، وفي المشاريع الخاصة التي تضمُّ طلبة المدرسة الابتدائية والمُصممة للتعرف على الموهبة في الفنون الأدائية، يتم التعرف على 62% إلى 82% منهم كموهوبين في الرقص في الوقت الذي تكون مستوياتهم في القراءة ضمن المستوى المُتدني من الصف، ويكون أداء 34% منهم دون مستوى الصف في الرياضيات (Kay& Subotnik,1994). تخيل ما قد يحدث لهؤلاء الأطفال حين لا تتوفر لهم فرص تعليمية في الموسيقى والرقص، فرصة اللمعان بالنسبة لهم لن تكون مُتاحة، وقد يخرجون من النظام التعليمي مُبكرا لإخفاقهم. أما إن تم منح جميع الأطفال على أقل تقدير فرصة تجربة أنواع مُتنوعة من الأنشطة الموسيقية والحركية، فإن ذلك يُمكّنهم من البدء بتقدير التنوع الفني مع زملائهم في الصف بصورة أكبر مما يُبرز القوى والمواهب الفريدة لكل منهم.

فهم الموسيقى وعلاقتها بالتاريخ والثقافة Understanding Music in Relation to History and Culture،

تُعد الموسيقى والحركة وسائل شائعة للأطفال لمعرفة وفهم وتقدير العادات الثقافية، يُمكن أن يستجيب الأطفال للرقص من الثقافات الأخرى من خلال التسجيلات والرقصات البسيطة من الشرق الأقصى، والهند، وأفريقيا، وأميركا، وقارة أوروبا والتي من المُمكن تعليمها من لا شيء باستخدام السلسلة الاستكشافية (رقم 11-7) كمُوجه مثلا، وأغاني الكتب المصورة مثل Tortillitas Para mama (Griego,1980) وهو عمل غنائي اسباني أو Moonsong Lullaby (Highwater,1981) وأغاني الأمريكيين الأصليين الخاصة بالنوم ، كما يُمكنُ تعريض الأطفال للغة وموسيقى ثقافات مُتنوعة. للموسيقى أيضا نموذج من نماذج زيادة تقدير التعدد الثقافي، فقد يستمع الأطفال إلى أغاني وأناشيد وقصائد من ثقافات مُتنوعة عرقية ومجموعات ثقافية من خلال مصادر موسيقية مُتنوعة مثل Where I come Form! Poems and Songs from Many Cultures (Cockburn& Steinbergh,1991)، كما تتضمن الموسيقى بالنسبة للأطفال الأصغر سنا سلسلة من التسجيلات من أنماط مُوسيقية مُتنوعة مثل الأوبرا، ونغمات العرض، والروحانيات، وأغاني النوم، وموسيقى الرقص.

خاتمة CONCLUSION،

الهدف الشامل للموسيقى/ الحركة/ والرقص في المُجتمعات الديمقراطية هو ليس تمييز الأطفال الذين لديهم موهبة أو تفوق، وإنما تطوير القدرات الموسيقية لكل طفل، إذ يحتاج كافة الأطفال لتوفير فرص تُطورُ ذكائهم الموسيقي/ الإيقاعي، والجسدي/الحركي، كالفرص التي يستفيدُ منها الأطفال أصحاب الامتيازات الذين تتمكن أسرهم من تقديم حصص خاصة بهم في أوضاع مُناسبة خارج المدرسة، ولابد أن يطرح جميع البالغين الذين يعتنون بالأطفال السؤال الآتي على أنفسهم "هل نُقدّرُ موسيقى وحركة ورقص الأطفال بمعيار تقليد موسيقى ورقص البالغين، أم لأنها حقٌ خاص؟" إن الانتباه للأطفال الصغار كموسيقيين أو راقصين ينبغي أن لا يكون نموذجا للكشف عن الموهبة بهدف فقط للتعرف على أولئك الذين سيُصبحون عازفي بيانو في فرقة موسيقية ومغنيي روك ناجحين أو راقصي باليه أوائل في يوم من الأيام، وبدلا من ذلك لابد أن يكون التركيز على الموسيقى والرقص اليوم وكل يوم، والإيمان بأن الموسيقى والرقص مُناسبان لكل شخص.

هناك أنشطة حركية وموسيقية مناسبة لكل طفل، بغض النظر عن العمر، والموهبة، أو الإعاقة، فحين يُقدمُ المعلمون الموسيقى والحركة والرقص كجزء تكاملي في اليوم المدرسي، يتطور الأطفال في كافة المجالات – المعرفية، والجسدية، والانفعالية، والاجتماعية، والحركية– حيثُ يتم دعمها وإثرائها.

الأسئلة الأكثر شيوعا حول الموسيقى والرقص

Frequently Asked Questions About Music and Dance:

هل يدعم الآباء والأمهات والأسر الموسيقى والرقص في المدارس حقا؟

تغلباً على المشاركة في الأنشطة الفنية النمطية التمييز بين الجنسين والإجحاف، ففي دراسة نوعية حول توجهات الآباء والأمهات نحو تعليم الفنون لأطفالهم، اعتبرت غالبية الأسر بأن الفنون أُنثوية وتافهة وغير ضرورية للتقدم في "العالم الحقيقي" بخلاف حقيقتها كطريقة لتعليم الانضباط الذاتي (مثال: ممارسة عزف الأدوات الموسيقية). واختلفوا حول طرق تأثير الفنون على الوضع الاجتماعي، إذ عادة ما تدعم الأسر تعليم الفنون ويرغبون فيها كنشاط لا مدرسي لتحقيق الخصوصية في تعليمها لأطفالهم (Oziner,1997)، ولابد أن يسعى المُعلمون إلى تعريف الآباء والأسر والمُجتمعات بأهمية تحدي الافتراضات السائدة حول الإبداع والموهبة (Kemple& Nissenberg,2000, Kindler,1997).

أليس هدف برنامج الموسيقى المدرسي التعرف على الأطفال الذين لديهم موهبة ليستفيدوا من الأمر؟

لا يعتمد التعبير الإبداعي على الموهبة وحدها، وإنما على الدافعية والمتعة والجهد والفرص، ويُقلل علماء النفس المُعاصرون من دور الموهبة الفطرية ويفترضون بدلاً من ذلك أهمية المُمارسة المقصودة (Ericsson& Charness,1994)، فإن كُنا نبحث عن الموهبة لابد أن نُطورها بنشاط بدلاً من الاكتفاء بملاحظتها بعد حصولها، ولعل الدور الملائم للتعليم هو تزويد كافة الأطفال بالخبرات المُصممة بشكل مدروس من خلال التمثيل الإبداعي الذي يبدأ في مرحلة الطفولة المُبكرة (Brickman,1999; Chen-feld,2002) ويستمر طوال مرحلة الدراسة (Torff,2000).

مُلخص الفصل CHAPTER SUMMARY:

1. يُطور كل طفل ذكاء موسيقيا/ إيقاعيا وجسديا/ حركيا من خلال التفاعل مع الآخرين، والاستمتاع بتنوع موسيقي وحركي واسع مُلائم لمستوى تطوره.
2. إن هدف الأنشطة الموسيقية والحركية وأنشطة الرقص، هو دعم نمو كل طفل على المهارات التطورية بدءا من أيام الحياة الأولى.
3. لقد توصلت أبحاث الدماغ البشري إلى أن الخبرات الموسيقية وخبرات الحركة والرقص تُؤثر بصورة ثابتة على طريقة استجابة الدماغ وعمله وفي النهاية تنظيمه.
4. من منظور معرفي، يتطور فهم الأطفال للموسيقى عبر مراحل الخمول والأيقونية والرمزية.
5. تُسهم البيئات المكانية والنفسية الداعمة، وتفاعلات الأقران والبالغين الإيجابية، والفرص المُتنوعة للاستمتاع وابتكار الموسيقى والحركة والرقص في تطور الطفل بشكل عام.
6. يُؤدي المُعلمون أدوارهم ومسئولياتهم في تعليم الموسيقى حين يختارون ويُقدمون ويقيمون الخبرات الموسيقية بفاعلية، وحين يعملون كمُحفزين ومخططين وميسرين ومُلاحظين وحين يدمجون الموسيقى بالحركة والرقص طوال اليوم المدرسي وعبر مواضيع المناهج المُتنوعة.

مُناقشة: أفكارك حول الموسيقى:

1. قارن وغاير بين مُعتقداتك وقيمك واتجاهاتك المُتعلقة ببرنامج إثراء الموهبة الموسيقية لكل طفل والسعي إلى التعرف على المواهب الموسيقية المُبكرة. استخدم قراءاتك في تدعيم فلسفة بناء قدرات كل طفل.
2. قد يقول لك والدان "لا أُغنّي لطفلي لأنني لم أتعلم العزف على أية أداة، ولكني أشغّل التسجيل ليلا على أغاني النوم" كيف ستُجيبه؟ ولماذا؟
3. بينما كان المُدير يُلاحظ الأطفال أثناء إعطائك للدرس، طرح عليك السؤال التالي: "لماذا تستخدم الموسيقى في حصة الدراسات الاجتماعية؟" كيف ستُدَعِّم قرارك دون أن تكون دفاعيا؟
4. إن كانت هناك مُخصصات كافية في الموازنة، أو حصلت على تبرع أو منحة صغيرة، ما هي الأدوات الموسيقية أو الحركية أو الراقصة التي ستشتريها للطلبة من مختلف المستويات والأعمار؟ ولماذا؟



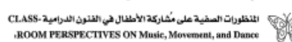
الفصل 6



دعوة الأطفال للمشاركة في الفنون الدرامية

Inviting Children's Participation in the Dramatic Arts

تحرص الدراما من بين كل الفنون على شمول غالبية المُشاركين بصورة أكبر: معرفيا، وانفعاليا، وجسديا، ولفظيا، واجتماعيا، وحين يتظاهرُ الأطفال بأداء أدوار الآخرين، يتعلمون أن يكونوا حساسين لمُشكلات وقيم أشخاص مُختلفين عنهم، كما يندمج الأطفال كمُتفرجين بشكل مُختلف في مُشاهدة مُغامرات الشخصيات على المسرح. Nellie McCaslin,2006,p.4



المنظورات الصفية على مُشاركة الأطفال في الفنون الدرامية -CLASSROOM PERSPECTIVES ON Music, Movement, and Dance:

الروضة- ما قبل المدرسة Preschool - Kindergarten:

في صف الروضة الخاص بالسيدة باتسيل، كان الأطفال يقرؤون قصة Brown Bear, Brown Bear, What Do you see?(Martin,1995)، وحين أصبحوا مُستعدين لتمثيلها، اختار كل طفل عُصبة رأس تُمثل أحد الحيوانات الواردة في الكتاب، وحين أعادت السيدة باتسيل قراءة الكتاب بصوت مُرتفع، طلبت من الأطفال أن يُؤدوا حركات كلٍ من البطة، والحصان، والعصفور، وكان الأطفال مُستعدين للإيماء بالحركات فور سماع صوت المُعلمة وهي تقرأ اسم الحيوان. أعادت السيدة باتسيل قراءة القصة كي يتمكن أندرو "وهو ولد صغير يستخدم الكرسي المُتحرك" من أخذ أكثر من فرصة في أداء حركات الشخصيات الحيوانية التي اختارها، ومن خلال هذه الخبرة الدرامية، مرّن الأطفال أجسادهم واستخدموا الخيال في بيئات أقل خطرا تُتيح لكل منهم فرصة المُشاركة بنجاح.

الصف الأول- الصف الثاني First Grade - Second Grade:

بينما كان 5 أطفال في صف المُعلمة كلارك يجلسون في الصف الأول، طلبوا منها تمثيل "The Little Red Hen" الدجاجة الحمراء الصغيرة"، حيث طلبت فلورانس التي لم تتمكن من القراءة بعد بأن تكون الراوية، أما جيمس وهو ولد خجول وسمين طلب أن يلعب دور الدجاجة، كانت المُعلمة كلارك تعلم أهمية تمثيل الأطفال للأدوار في قصة مألوفة مُفضلة لديهم، لذا شجعتهم على اختيار الأدوار بأنفسهم، وممارسة استخدام أجسادهم وأصواتهم وخيالهم. تحدث جيمس بصوت لطيف على غير المعتاد ولم يلفظ بوضوح، ولكن نظرا لرغبته في أن يكون الدجاجة الصغيرة الحمراء، مارس استخدام صوته كدجاجة، أما فلورنس والتي لم تُتقن القراءة بعد، دفعها دورها كراوية إلى الاستماع لرواية القصة على شريط تسجيل أكثر من مرة حتى أصبحت القصة مألوفة بالنسبة لها، وتمكنت من رواية القصة بصوت مُرتفع. لقد ساعد هذا النشاط التمثيلي البسيط الأطفال على تعلم أشياء عن أنفسهم وعن الآخرين، وعلى تطوير حسهم بالانتماء إلى مُجتمع المُتعلمين، وكسب الثقة بالنفس وإتقان مهارات ومفاهيم في الأوضاع ذات المغزى.

الصف الثالث- الصف الرابع Third Grade - Fourth Grade:

بينما كانت كارمدون مُعلمة الصف الرابع تُهيئُ الطلبة لاختبار الدراسات الاجتماعية حول حفلة شاي بوسطن، خصصت جزءا مهماً من مُراجعتها لتحضير وتصوير الفيديو بهدف توصيل معلومات

دقيقة حول الأحداث التي دارت في 17 ديسمبر 1773، وأدى الأطفال أدوار العديد من الشخصيات وتجمعوا في زوايا الصف لتصوير الأوضاع في إنجلترا، وبوسطن، وواشنطن دي سي. الُديمون دانا، وبراندون، وإنما كانوا "يعيشون على المشهد" في مواقعهم المُختلفة ويتلعبون لُمقابلة الناس حول أدوارهم في الأحداث التاريخية، لقد كان لبحوثهم وكتابتهم، وتحضيرهم، وعمل الفريق بالنسبة لهم أثر ذو مغزى، إذ انعكست قدراتهم في الدراسات الاجتماعية، والفنون اللغوية، والخبرات الدرامية على معلوماتهم وفهمهم للأحداث التاريخية بوضوح.

في كل سيناريو من السيناريوهات السابقة، دمج المُعلمون عن قصد الأطفال في الأنشطة الدرامية بشكل يُعززُ تعلمهم لموضوعات مُختلفة.

لماذا ينبغي على المُعلمين أن يُكرسوا جزءا كبيرا من وقتهم في الدراما؟ يبحث هذا الفصل الفنون الدرامية كموضوع مُستقل وإستراتيجية تعليم مهمة تجعل التعلم أكثر معنى بالنسبة للأطفال.

الأساس النظري والبحثي: ما الذي نعنيه بالفنون الدرامية؟ THEO- RETICAL AND RESEARCH BASE: WHAT DO WE MEAN BY ،DRAMATIC ARTS?

غالبا ما يُطلق على الدراما التمثيل، ونعني بها استخدام الفن المسرحي لزيادة وعي المُشاركين بذاتهم وبالآخرين وبعالمهم، وفي الفنون، يتصرف الأطفال "كما لو" كان عالمهم الخيالي عالما حقيقيا ويُظهرون مشاعر مألوفة، وأفكارا وانفعالات لأنفسهم بدلا من عرض النص على الجماهير (Gelineau,2004;McCaslin,2006)، ولا تمنح الدراما الأطفال طريقا ذا مغزى للتواصل وفرصة لتخيل الاحتمالات فحسب وإنما هي أداة عملية للارتقاء بالتفكير وتطوير مهارات حل المشكلات والتركيز والانعكاس حين يُظهر الأطفال ما يعرفونه من خلال أذهانهم وأصواتهم وأجسادهم. تُقدم الدراما أساسا لجميع الموضوعات، ففي القراءة والكتابة مثلا، تدعم الدراما الفنون اللغوية والاستماع والحديث والقراءة والكتابة (Furman,2000b; Jalongo,2007)، وتدعم الدراما الدراسات الاجتماعية بتعميق تقدير الأطفال لطُرق الأشخاص الآخرين ووجهات نظرهم وربط الأحداث الماضية بالحاضرة، وفي العلوم تُساعد الدراما الأطفال على فهم كيفية عمل العالم المادي، وكيفية عمل الأنظمة والعمليات، وكيفية استخدام المفردات العلمية، وفي الرياضيات، تُساعد الدراما الأطفال على استكشاف المُصطلحات والمفاهيم المُختصرة بأمان.

تُؤثر الخبرات الدرامية على أربعة أنواع من الذكاء تُسهم في تعلم الطفل وهي: (1)الذكاء الجسدي/الحركي، و(2) الذكاء اللفظي/ اللغوي، و(3) الذكاء البين شخصي، و(4) الذكاء الشخصي (Gardner,1993a,1993b)، لقد توصلت أعمال جاردنر إلى أن الناس يتطورون ويتعلمون بطرق مُختلفة ولا يكتسب الأطفال أو الكبار ذكاء "مُحددا" في مجال واحد، بل يعتمدُ الأطفال كالبالغين على مناطق مُختلفة من أدمغتهم في أوضاع مُختلفة وفي أوقات مُختلفة ولأسباب مُختلفة، وحين يُمثل

الأطفال القصص والأوضاع والأفكار، فإنهم يستخدمون ذكاءهم الجسدي/ الحركي و/ أو اللفظي/اللغوي للتعبير عن أنفسهم من خلال الإيماءات والأصوات والحركات، ويستخدمون ذكاءهم البين شخصي في العمل التعاوني لتحديد كيفية تمثيل قصة مُفضلة للتفاعل مع الحضور، ويستخدمون ذكاءهم الشخصي في التعبير عن المشاعر وفي تطوير التركيز. وتوافر هذه الطرق التعبيرية نافذة على فهم الأطفال، ويستعرض الجدول 6.1 هذه الأنماط الأربعة للذكاء ويعرفها ويربطها بالتمثيل ويُقدم أمثلة مُلائمة للعمر.

تُقدم الخبرات التمثيلية رابطا طبيعيا لخبرات ومعلومات الأطفال الشخصية، وتُسهم هذه الروابط في نجاح كافة الأطفال في المدرسة بالكشف عن قواهم الخفية أو بتحدي المجالات غير المتطورة من التعلم، وبالتالي، فإن الفرص الدرامية تعود بالفائدة على كل مكان في المنهاج (Hennings,2004;McCaslin,2006).

الجدول 6.1 الذكاءات المُتعددة الأكثر ارتباطا بالتمثيل

النمط	التعريف	العلاقة بالتمثيل	الأمثلة
الجسدي/الحركي	استخدام الجسد في التعبير عن المشاعر والأفكار وفي حل المُشكلات وفي استخدام الأيدي لإمساك الأشياء بمهارة.	يُزود الأطفال بطريقة قوية ومُحددة وشخصية للتفكير بالأفكار وتمثيل معرفتهم	• لعب الدور • إعادة تمثيل أدوار القصص. • التمثيل الصامت • اللعب الدرامي • الرقص والحركة
البين شخصي	التمييز بين نوايا وأمزجة ومشاعر الآخرين من خلال الحساسية للصوت والإيماءات والتعبيرات الوجهية، والاستجابة بحساسية لمشاعر وأمزجة الآخرين	تُمكن الأطفال من استكشاف مشاعر وأمزجة ووجهات نظر الآخرين والاستجابة بحساسية لها	• الارتجال • التمثيل الصامت • لعب الدور • التظاهر • الدمى
الشخصي	الكشف عن مشاعر الآخرين، وحاجاتهم ورغباتهم والتطرثين الداخلية والخارجية	مُساعدة الأطفال على اختبار مشاعرهم الخاصة وأمزجتهم والتعبير عنها بطرق مُلائمة اجتماعيا والتفكير في ردودهم على الآخرين.	• اللعب الدرامي • التمثيل الصامت. • الإرتجال. • مسرح القرّاء. • الدمى
اللفظي/ اللغوي	استخدام الكلمات واللغة في التعبير عن الأفكار الشخصية وفهم الآخرين	يُتيح للأطفال فرصة ابتكار المُخططات، وحل المُشكلات والتعبير عن المشاعر والأفكار والمُعتقدات	• اللعب الدرامي. • الارتجال. • مسرح القراء. • الدمى. • لعب الدور. • التظاهر. • تمثيل القصة.

انعكاسات المُعلمين على الفنون الدرامية TEACHERS' REFLECTIONS ON DRAMATIC ARTS:

معلمو مرحلة ما قبل الخدمة Preservice Teachers:

" أعلم الآن أن هناك دور هام للحضور عند استخدام الدراما في الغرفة الصفية، إذ سيكون للأطفال دائما بعض المُشاركة الخاصة ".

" منذ استخدام الدراما في تعليم طلبتي، سمعت أطفالا لم يسبق لهم أن تحدثوا داخل الغرفة الصفية من قبل وهم يتحدثون"

معلمو مرحلة الخدمة Inservice Teacher:

"حين استخدمت تمثيل القصة مع طلبة الصف الرابع، لاحظت بأن الأطفال مُتحمسون لرواية أو إعادة أداء إصدارات خاصة بهم، لقد أصبح لديهم فهما أوضح لأحداث القصص المُتسلسلة، وتطورت إعادة السرد لديهم بطريقة أكثر دقة"

"تعلمت تسمية دور الطفل بدلا من الطفل عند تقديمه في اللعب الدرامي، مثلا، إذا كان جون يلعب دور الثعلب علي أن أقول "ثعلب، ما الذي ستفعله الآن؟..".

انعكاساتك الشخصية:

- ما هو الدور الذي تعتقد بأن الدراما تلعبه في المنهاج؟
- كيف ستدمج الخبرات الدرامية في منهاجك؟
- كيف يُمكن أن تُحسن أو تكيف معرفتك ومُعتقداتك حول الدراما في تفكير الأطفال الإبداعي؟

معنى التمثيل The Meaning of Enactment:

أسرت هالي طفلة الخامسة قصة (Perfect the Pig(Jeschke,1985، وفي هذه القصة كان هناك خنزير صغير طائر مُشرد وجدته امرأة صغيرة وأحبته واعتنت به وأسمته الخنزير مثالي، وتمت سرقة مثالي والإساءة إليه من قبل رجل يُدير عروضا مهرجانية، ثم تم جمع شمله بالمرأة بسعادة حين حكمت المحكمة لها برعايته. بعد سماع القصة، قامت هالي بتمثيل دور مثالي، وجربت مشاعر وأفكار الخنزير الصغير، وحددت الأدوات التي ستستخدمها "أحتاج إلى أجنحة"، والسلوك الذي ستقوم به"هذه طريقته في طلب المُساعدة"، ورغبت في تمثيل ذلك الدور.

يحدث التمثيل حين يتبنى الأطفال أفعال ومشاعر ومعتقدات وسلوكيات وأفكار الأشخاص في أوضاع مُحددة، وتحدث هذه القدرة في سن الثالثة وتعكس تطور خيال الطفل. التمثيل هو فعلا الأسلوب المُساعد الأكثر قوة في تعلم الأطفال فمن خلاله:

- يفترضون أدوارا، ويبتكرون حوارات، ويشعرون بالمشاعر، ويستخدمون أجسادهم، ويصنعون قراراتهم.
- يَستخدمون التعبيرات الشخصية للحديث عن المشكلات وحلها.
- يطورون المعرفة بالأدوار والأفعال والسلوكيات المُلائمة.
- ينظرون إلى وجهات نظر الآخرين.
- يُجربون المهارات الجديدة والظاهرة.
- يَستكشفون أشكال ووظائف اللغة (Gelineau,2004; McCaslin,2006;Wilhelm& Edmiston,1998).

يتعلم الأطفال عن عالمهم ليس من خلال تفاعلهم معه فحسب، وإنما من الطريقة التي يتفاعل بها عالمهم معهم، هذه الخبرات الشخصية والقوية تُشكلُ الأساس لتطور تفكيرهم المُجرد، لأن الدراما غالبا ما تكون قوية ومحددة وشخصية لتُمكن الأطفال من فهم كيفية عمل وتواصل عالمهم الاجتماعي والمادي بسهولة، وبكلمات أخرى فإن النموذج الدرامي هو طريقة قوية للمعرفة.

يُمثلُ الرضع وأطفال الحضانة الأحداث التي يمرون بها فورا، كتغيير الحفاظ والتغذية، أما أطفال الروضة ومرحلة ما قبل المدرسة فيُضيفون على هذه الأحداث أوضاعا خيالية وتخيلية، مثل تحضير وجبة للأسرة أو العناية بالطفل، أما أطفال المرحلة الأساسية فغالبا ما يتخيلون أنفسهم في أوضاع حل مُشكلات الحياة الحقيقية، كالتحكم بمكوك فضائي في الفراغ الخارجي أو تمثيل قصصهم أو قصص الآخرين أو تمثيل الأحداث التاريخية مثل الحرب الثورية أو الأساطير اليونانية، ويُساعدُ التمثيل كافة الأطفال على توسيع خيالهم، ومُشاركة خبراتهم بأمان، واستكشاف مشاعرهم، وانفعالاتهم وأفكارهم بطرق اجتماعية مُلائمة (Heathcote& Wagner,1999; O'Neill,1995;Roe, Smith, & Burns,2005).



التمثيل هو نوع قوي للتعلم

أشكال التمثيل Forms of Enactment:

يحدث التمثيل بثلاثة أشكال: (1) الدراما غير الرسمية، و(2) الدراما القصصية أو التفسيرية و(3) دراما السيناريو أو الدراما الرسمية، ويُمكن أن تتميز أشكال الدراما هذه بمستوى عفويتها مُقابل رسميتها (Tompkins,2006)، وفيما يلي خصائص كل شكل وأمثلة عليه:

1. **الدراما غير الرسمية:** وهو النمط الأكثر عفوية في التمثيل، ويضم اللعب الدرامي والدرامي الاجتماعي بالإضافة إلى الارتجال والتمثيل الصامت وبعض الأنشطة الحركية. في الدراما غير الرسمية، يأخذ الأطفال الصغار بطريقة عفوية دور أو سلوك شخص آخر (مثل: التظاهر بتوجيه السير كرجل المرور)، ويستخدمون شيئا ليحل مكان شيء آخر (مثل: الجلوس على الكعب للتظاهر بقيادة "تراكتور خيالي"في الحقل) ويستخدمون التخيل في تمثيل الأحداث المألوفة (مثل: تمثيل رحلة لمطعم الوجبات السريعة). ولا يُوجد جُمهور في هذا النوع من الدراما ويتصرف المُعلم كمُلاحظ أو مُيسر. ويندمج الأطفال في مرحلة المدرسة في الدراما غير الرسمية حين يأخذون أدوار أشخاص آخرين ويأخذون وجهات نظرهم ويُمثلون سيناريوهات وفقا لأوضاع الحياة المألوفة (مثل: احتفالات الأسرة بالإجازات)، وللأدب (مثل: اللعب استنادا إلى قصة درامية كقصة خفاش الفاكهة الصغير (Stellaluna(Cannon,1993)، أو لخبرات الإعلام (مثل فيلم Jumanji).

2. **الدراما القصصية أو التمثيلية:** تتضمن ترجمة أفكار وكلمات شخص آخر بدلا من ابتكار أفكار وكلمات جديدة، الأطفال في الصف الرابع غالبا ما يُمثلون القصص المُفضلة التي سمعوها أو قرؤوها أو يبتكروا قصصا أصيلة، خذ على سبيل المثال كتاب (Amazing Grace(Hoffman,1991، غريس هي طفلة أمريكية من أصول أفريقية تُحب الدراما، تظاهرت بأنها ممرضة وحياة مريضها بيديها، كما تخيلت بأنها المُحتالة الأفريقية Anansi العنكبوت، وتظاهرت بأنها القرصان Peg legged، وحين قرر الصف لتمثيل قصة Peter Pan أخبرها زملائها بأنها لا تستطيع لعب دور القيادة لأنها فتاة سوداء، وبدعم من والدتها وجدتها تابعت حلمها، هذه القصة تتطلب حقا التفسير لأن غريس مارست أدوارا مُختلفة في كل صفحة منها، الدراما القصصية هامة في استثارة لغة الأطفال الشفهية واستيعابهم القرائي لأنها تُمكّنهم من فهم القصة كاملة ومن ثم ترجمة أحداثها بصورة مُثيرة.

3. **دراما السيناريو أو الدراما الرسمية:** الشكل الأكثر تنظيما للدراما، ويتضمن الإنتاج اللامع للسيناريو المُحضّر مُسبقا (McCaslin,2006)، وفي دراما السيناريو، يتم اتباع خطوات وتعليمات شخص ما، لأنها تكون متمركزة على المُخرج، وتُركز دراما السيناريو أكثر على الأساليب المُوجهة بدلا من التعبير الذاتي (Bolton,1985)، وهي الأكثر ملاءمة لأطفال الصف الرابع أو ما بعده، هؤلاء الأطفال غالبا ما يكتبون ويؤدون وربما أيضا يوجهون إنتاجياتهم الدرامية الرسمية الشخصية.

التفكير الحالي في ميدان تعليم الطفولة المبكرة ضد استخدام دراما السيناريو أو الدراما الرسمية مع الأطفال الصغار وحتى صفوف المرحلة الابتدائية ما لم يختار الأطفال ابتكار وتقديم أداءاتهم الشخصية (Tompkins,2006). وينسق الجدول 6.2 هذه الأنماط التمثيلية من الأقل للأكثر رسمية، لاحظ الفرق بين وقت التحضير في كل نمط، وتغير دور المؤدين والجماهير، وتحليل الأدوات اللازمة واختبار النتائج على تعلم الطفل.

الدراما غير الرسمية والدراما القصصية هما فقط شكل الدراما اللتان تعودان بالفائدة على منهاج الطفولة المبكرة، إذ أنهما تُقدمان طرقاً هادفة لتطوير المعرفة بموضوعات الأطفال جنباً إلى جنب مع تحفيز خيالهم وتفكيرهم وتواصلهم غير اللفظي وثقتهم بأنفسهم، وجميع الأنماط الثلاثة مُناسبة لأطفال الصف الرابع وفي القسم التالي سنُشاهد كيف تُعززُ الدراما تعلم كافة الأطفال.

أهمية الفنون الدرامية في المنهاج THE IMPORTANCE OF THE DRA-MATIC ARTS IN THE CURRICULUM:

بالنسبة لجميع الأطفال، تُعتبرُ الفنون الدرامية محركاً قوياً لاستيعاب الطفل للمفاهيم الصعبة بتمثيل أفكاره، وتوصيلها بناء على المعنى السائد، وتعريف مُعتقداته الشخصية ومشاعره نحو نفسه وغيره (Fennessey,1995; Furman, 2000a; Gelineau,2004; Podlozny,2000; Wilhelm& Ed-miston,1998; Zemelman, Daniels,& Hyde,2005)، وتتقاطع الفنون الدرامية مع التعلم بأربعة طرق أساسية:

1. تستثير الفنون الدرامية خيال الأطفال وتحترم شخصياتهم: فحين يضع الأطفال أنفسهم في حياة أو أوضاع الآخرين، تكون تفسيراتهم للدور أو الوضع فريدة ولا توجد لها إجابات صحيحة أو خاطئة (McCaslin,2006)، فحين يلعب أحد الأطفال دور الثعلب في قصة "Little Red Riding Hood" سيلعب دور الماكر، وفي قصة أخرى قد يلعب دور الأبله، ويستفيد الطفل كثيرا حين يكتسب الاحترام فور المشاركة في الأنشطة الدرامية بلغته الأصلية وبلغة الثقافة السائدة أيضاً.

جدول 6.2 انماط التمثيل الثلاثة

الدراما غير الرسمية/اللعب الدرامي	الدراما القصصية/ التمثيلية	الدراما الرسمية/ دراما السيناريو
أقل رسمية	←	أكثر رسمية
	الخصائص	
أدوار لتمثيل مُبتكرة تلقائية غير مُدرب عليها، وسلوكيات لأشخاص مألوفين أو شخصيات مألوفة، تُناسبُ ما بين 3-8 سنوات	التفسير المرتجل والمبتكر للأفكار والقصص باستخدام التعبير الوجهي والصوتي والإيمائي، ويتطلب بعض التهيئة وهو أكثر رسمية	يتطلب تذكر السيناريو المكتوب لأداء أدوار لامعة
	وقت الإعداد	
أقل ما يمكن، استهلال الأدوار، والسلوكيات، والأفعال، والحوار، والحركات بناء على شيء مألوف	متوسط، يتهيأ الأطفال للقراءة، وترجمة القصص وتمثيل الأدوار	كبير، الاطفال يسترجعون الأجزاء، والحوارات، والإيماءات
	أدوار المؤدين والجمهور	
نشط، يتحرك الأطفال بحرية من دور الجمهور إلى الإدارة أو التمثيل، ولا تُحدد أدوارهم بأن يكونوا مُستمعين مثلا،	نشط يمكن أن يكون الأطفال موجهين أو ممثلين، ناقدين ومُستمعين	سلبي، لابد أن تكون الأدوار مُهيأة للعب، وهناك جمهور لمُتابعة العروض
	الأدوات	
بسيطة، أدوات مألوفة، بعضها واقعية	بسيطة أو لا توجد أدوات	ملابس مُتقنة ، وأدوات، ومشهد
	نتائج تعلم الطلبة	
يُؤثر بقوة على قدرة الطفل على المفاوضة والتركيز والتعاون وفهم خصائص الشخصية ويمكن استخدامه مع قصص الأطفال الأصيلة والمفضلة	زيادة ثقة الأطفال باستخدام الدراما الكتوبة، ويُتيح فرصة العمل التُعاون مع الأقران، ويُسهم في زيادة التركيز	لابد أن يُستخدم فقط يطلب من الأطفال ويكون مُوجها من قبل الأطفال

2. تتطلب الفنون الدرامية التنسيق وعمل الفريق: مجموعة من طلبة الصف الرابع مثلا، طلبوا من معلمهم أن يمنحهم 40 دقيقة فقط للتحضير لقصة فكاهية، واختاروا موضوع روما القديمة، الموضوع الذي كانوا يدرسونه، وكتبوا سيناريو حول عربة الجنس والعبد الذي كسب حريته بهزيمة المُصارع، وجمع الأطفال الأدوات اللازمة مثل حبال القفز، وورق البناء، والمساطر، وقاموا بدعوة زملائهم لمشاهدة العرض الارتجالي، وهنا لمس المُعلم تعاون الأطفال وتركيزهم وتقبلهم الاجتماعي وأخذهم وعطائهم – وهي المبادئ الديمقراطية الأساسية التي يُبنى عليها تعلمهم.

3. تُوفر الفنون الدرامية للأطفال فرصا كي يكونوا مُمثلين وجماهير: سواء كان الطفل يُمثل أو يراقب، فهو يتخيل بشكل آني أوضاع ومشكلات الآخرين، فبعد التعرف على Kwanzaa في الصف

الأول. شارك بعض الأطفال في التمثيليات الصامتة والصور الجامدة أثناء أحد الاحتفالات. بعض الأطفال كانوا مُمثلين وافترضوا بأن الإيماءات والحركات الجسدية ترتبط بالرسوم. وكان غيرهم مُشاهدون وأخذوا أدوار الجمهور والنقاد وموزعي المسؤوليات على كل طفل.

تُسهم الفنون الدرامية في كافة المواضيع، وهي بحد ذاتها موضوعات ينبغي أن يتم تعليم مهاراتها بهدف تعزيز تعلم موضوعات أخرى، ويتشارك كل من كيلي وتامي التوأم البالغ من العمر 4 سنوات في التمثيلية التالية حول موضوع المطعم مع بريندا زميلتهم. لاحظ كيف يُسهم هذا اللعب الدرامي في تطور خيال التوأم، ومقدرتهما على التعاون ويُطورُ مهاراتهما اللغوية بفاعلية، وقدراتهما على أخذ المنظورات المُختلفة، وتقدير الدراما.

كيلي: هنا طاولتك (وأشارت باتجاه الطاولة).

بريندا: حسنا ماذا علينا أن تأكل تامي؟ ماذا لديك كيلي؟

كيلي: حسنا لدينا قطع لحم، وحبوب، وأصابع سمك.

تامي: يبدو هذا جيدا، سوف تأخذه (خرجت كيلي وعادت بـ "صينية"-منشر غسيل بلاستيكي).



تُقَدِّم بعض الخبرات الدرامية فرصا للأطفال ليكونوا مُمثلين وجماهير.

استمرت الفتيات باللعب، وأسموا مطعمهم "الملك" وطلبوا المشروبات ثم طلبوا الحساب.

تامي: أريد أن تكون فاتورتي خمس دولارات.

كيلي: خمس دولارات... وست وثمانون سنتا.

تامي: حسنا.

بريندا: هل لديك نقود؟

تامي: نعم، لدي نقود كثيرة، لقد نسيت ليس لدي الكثير من النقود (بدأت التفتيش في محفظتها ومن ثم ضحكت).

في مشهد المطعم، استخدمت كيلي وتامي الدراما لاستثارة خيالهما، وساعدتهما الصورة الذهنية القوية حول المطعم في ابتكار وتمثيل أدوار النادل والزبون، بالإضافة إلى إتقان السيناريو الذي ابتكروه، وحين احتاجت كيلي للصينية لتُقدم الطعام عليها في المطعم، استعانت بمنشر الغسيل لحل مشكلتها في إيجاد أداة بديلة، ومن خلال الدراما، كرروا خبراتهم في ابتكار عالمهم الخاص وتجربة الحلول لمشكلات الحياة الحقيقية (McCaslin,2006).

تُوفرُ الدراما أيضا فرصا ذات معنى للأطفال للمشاركة في المهارات القرائية والكتابية، وهي تستجر ألفاظا أكثر ولغة أغنى مما هي عليه في أية أوضاع أخرى (Christie& Johnson,1983; Ferman,2000b; Tompkins,2006)، وتتطور القدرات القصصية حين يبتكر الأطفال قصصا تتضمن العناصر الضرورية في القصة بشكل يمكنُ معرفة الأطفال بمهارات القراءة والكتابة (McMaster,1998; Wiltz& Fein,1996)، ويزيدُ من ثقة الأطفال بقدراتهم اللغوية والتواصلية تحديدا (McMaster,1998)، فلعب تلك الأدوار يمنح الأطفال فرص استخدام أشكال ووظائف لغوية متنوعة (Halliday,1975).

تُسهم الفنون الدرامية أيضا في تطوير قدرات الأطفال على تبني وجهات النظر، وحين يصبح الأطفال أشخاصا آخرين في الحقيقة، يتعلمون سلوكيات ومشاعر شخصياتهم أو أدوارهم، انظر كيف يُؤثر الناس على بعضهم، ويعْدوْن لِفِهْم الأحداث والأوضاع بصورة أفضل، وحين يصبحون عبيدا ومُصارعين في مسرحية هزلية، يكتسب الأطفال فهما أعمق لإتقان مُعاملة العبيد والمصارعين في روما القديمة وتأثيرها عليهم، حتى الأطفال الصغار جدا قد يستبصرون لمحات تُساعدهم على فهم الحياة. في حادثة المطعم، مارست كيلي وتامي السلوك اللائم لتناول الطعام في المطعم، وشاهدوا أيضا بريندا زميلتهم وهي تقوم بدور الزبون بقولها "حسنا، ماذا علينا أن نأكل تامي؟ ماذا لديك هنا كيلي؟

تبني الخبرات الدرامية المبكرة تقدير الطفل للدراما كشكل من الأشكال الفنية، أطفال اليوم هم جمهور وممثلو الغد، والمدرسة سياق هام لكسب فهمهم حول ماهية الدراما وكيفية ولادتها لدى البشر، وهو ما ورد في جملة جافين بولتون المُحزنة (Bolton,1985)، خبير تعليم الدراما المعروف "الدراما تتيح للأطفال فرصة لتجربة تعقيدات عالم اليوم وتُهيْئهم للعيش في القرن الواحد والعشرين"(ص156)، لذلك، فإن الفنون الدرامية ليست مجرد "رتوش" وإنما هي أساس في المنهاج.





الأنشطة الفنية الدرامية المُلائمة APPROPRIATE DRAMATIC ARTS ACTIVEITES:

تتيح الخبرات الدرامية الملائمة للأطفال فرصة التواصل والتعلم بطرق ذات معنى من خلال الخبرات النشطة والإبداعية في كافة المواضيع، وتتضمن بعض الخبرات الدرامية الأكثر ملائمة اللعب الدرامي والدرامي الاجتماعي، واللعب القصصي، والتمثيل الصامت، والدمى، والدراما القصصية، وتساعد الخبرات الدرامية الفنية الأطفال على ما يأتي:

1. تطوير مهارات القراءة، والاستماع، والحديث، والكتابة، والاستيعاب والتمثيل.
2. بناء مهارة التفكير التحليلي والتصرف بحزم ومسئولية .
3. تقوية قدرة التركيز وإتباع التعليمات، والتعاون والتفاوض.
4. تعميق فهم محتوى الموضوع.
5. إبراز المعرفة بصور مُختلفة (Crawford,2004; Hennings,2003; Tompkins,2006; Wilhelm& Edmiston,1998)

اللعب الدرامي والدرامي الاجتماعي Dramatic and Sociodramatic Play:

ارتدت ميشيل - وهي طفلة في الرابعة من عمرها- قبعة الطبيب، ووضعت السماعة حول عنقها، وجربت فحص "سبوتي" وهي دمية دب كبيرة، واستخدمت الملعقة لتعطي مريضها الحقنة، وخربشت الوصفة الطبية على قصاصة ورق التقطتها من منطقة اللعب، وأعطتها لزميلها في اللعب جاكوب.

مجموعة من أطفال الروضة لعبوا أدوار ضباط الحركة الجوية، ليُساعدوا الطائرات على الهبوط أثناء العاصفة الثلجية، وتحدثوا عن مستوى التحكم الذي يُمكن أن يُناسب برج التحكم وعن الطائرات التي تعود لكل ضابط، لقد اندمج هؤلاء الأطفال في اللعب الدرامي والدرامي الاجتماعي.

لِمَ استخدام اللعب الدرامي والدرامي الاجتماعي؟ Why Use Dramatic and Sociodramatic Play?

في اللعب الدرامي والدرامي الاجتماعي يمكن أن يصبح الأطفال مُمثلون وموجهون في نفس الوقت، فكممثلين، يُجرب الأطفال بشكل واقعي المشاعر والأفكار والسلوكيات الخاصة بالأدوار التي يلعبونها، وكموجهين، فإنهم يتخيلون الأفكار والمشاعر والسلوكيات ذات العلاقة بالدور، ويوجهون الممثلين، ويُساعد كلا الدورين الأطفال على ما يلي:

- بناء وفهم كيفية عمل العالم بتكثيف الجهود للعب دور شخص آخر (Jalongo& Isenberg,2008).
- التفاوض مع اللاعبين الذين لديهم احتياجات مُختلفة ورُؤى مُختلفة (Furman,2000a).
- التعبير عن المشاعر الداخلية (Mayesky,2009).
- مُمارسة المهارات اللغوية ومهارات القراءة والكتابة حين يتولون أدوارا مُختلفة (Roe et al., 2005; Tompkins,2006).

- استخدام الكلمات المطبوعة في اللعب والتي يمكن أن تصبح لاحقا كلمات بصرية (Roe et al.,2005; Tompkins,2006).
- استكشاف الأنماط البنائية الأكثر حرية وخيالا في الدراما (McCaslin,2006).

استخدام اللعب الدرامي داخل الغرفة الصفية Using Dramatic Play in the Class room:

خصصت المُعلمة سيناك مركزا وأعدته لموضوع الشاطئ وخصصت له أدوات مُتنوعة ذات علاقة مثل ملصق كبير لصورة المُحيط، وكرسي شاطئ بحجم الطفل، ومظلة صغيرة، وقواقع بحرية مُتنوعة، وألعاب ماء، وأشرطة تسجيل تناسب الأطفال في سن 4 سنوات، ونشر آري منشفته على الرمل، ثم تفقد حقيبته للوصول إلى نظارات الشمس وألعاب الرمل، فيما وضعت شاينا الراديو المُتنقل الخاص بها وقلبت بين المحطات حتى توصلت إلى مُوسيقى مُناسبة لها، وسألت شاينا آري "هل تحب هذه الأغنية؟لنتظاهر بأننا مُراهقون!"، وأخيرا استخدموا المناشف في دفن أنفسهم وأطلقوا على أنفسهم "الناس الراقصين على الرمال"، وفي طاولة الرمل، اندمجوا في الحوار التالي:

آري: ضعي كافة القواقع التي تريديها في كومة، لا تخلطيها مع بعضها البعض، هذه لي! (وأخذت النظارات المُكبرة من طاولة العلوم) أنظري، هذه حقا مُتسخة!

شاينا: دعيني أنظر! (أعطت آري النظارات المُكبرة لشاينا، وتركتها تختبر القواقع) هذا ليس وسخا! القواقع تصبح هكذا! لن تتمكني من معرفة السبب حتى تحصلي على "نظارات خاصة" تُمكنك من مُشاهدتها وهي في الماء".

آري: والدتي أحيانا تستخدم صحون القواقع، لديها قواقع كبيرة وتضع طعامنا عليها.

شاينا: إليك بعض المكرونة والجبن! (قدمت لآري قوقعة عليها بعض الرمل)

في موضوع الشاطئ، تم استخدام أداتين لتحفيز لعب الدور وهما صناديق الأدوات أو أطقم اللعب الدرامي، ومراكز اللعب الدرامي.



في اللعب الدرامي، يُجرب الأطفال المشاعر الحقيقية، والأفكار والسلوكيات للأدوار التي يُمثلونها

صناديق الأدوات وأطقم اللعب الدرامي Prop Boxes and Dramatic Play Kits،

تحتوي صناديق الأدوات أو أطقم اللعب الدرامي على مجموعة من أشياء حقيقية بينها علاقة بطريقة ما، مثل سلة الرحلات، والطعام البلاستيكي، ومفرش المائدة، والنمل البلاستيكي. ويمكن أن يستثير استخدام الأشياء الحقيقية لعب الأطفال الخيالي بمفاهيم وأوضاع وأدوار مُحددة، ومن مهام صناديق الأدوات ما يلي:

- تحفيز تجربة أدوات حقيقية وأدوات لها علاقة بالموضوع (صندوق الأدوات).
- تلبية رغبة الأطفال في تمثيل الموضوع (توفير الكتب والمُلصقات والتسجيلات، وصندوق الأدوات).
- زيادة فرص مُشاركة الأسر للمُساهمة في الأدوات واستخدام صناديق الأدوات استنادا على الأدبيات التي تصل للأسر من المدرسة واستخدامها في الأوضاع المنزلية.
- توفير الفرص لتمثيل الأدوار المألوفة (إيداع الشيكات في البنك، واستخدام الشبكة وحوض السمك في الصيد) (Barbour& Desjean-Perrotta,2002; Edwards,2006; Fikani,2007; Myhre,1993).

إن صناديق الأدوات المُصممة بشكل جيد تُعزز اللعب الدرامي والدرامي الاجتماعي، ويحتاج الأطفال الأصغر سنا إلى الأدوات الدقيقة والمكان والوقت المناسب لمُتابعة اللعب الدرامي حتى لو كانت أدوارهم وموضوعاتهم تتغير دوريا. قد يكونُ الأطفال الأكبر سنا أكثر تعقيدا في لعبهم، ويُمكن أن يخططوا للعبهم ويُفاوضوا على أدوارهم ومسئولياتهم، وفي كافة الأعمار، يستخدم الأطفال الأدوات بطرق مُختلفة، تأكد على أية حال من أن جميع الأدوات آمنة للاستخدام وخالية من الأجزاء المفقودة أو الخطيرة.

تُستخدم الإستراتيجيات الآتية صناديق الأدوات وصناديق اللعب الدرامي لدعم تمثيل الأطفال الذي سيُعززُ وحدات الدراسة:

1. **اختر موضوعات العصف الذهني التي تُمتع الأطفال:** اختر بعض الموضوعات الأكثر أُلفة (مثل: متجر الخضار أو المزرعة)، وغيرها من الموضوعات الأخرى المألوفة إلى حد ما (مثال: محطة البنزين أو ستوديو التلفاز)، بالإضافة إلى الموضوعات الأقل ألفة للأطفال (مثل: مُؤسسات السفر ومشاريع البناء)، وتأكد من تقديم خبرات دقيقة لتعزيز تمثيل الأطفال.

2. **اجمع أوعية التخزين:** الصناديق القوية التي لها أغطية (مثل: صناديق أوراق التصوير) أو علب البوظة الكبيرة المُلائمة لهذا الهدف، ضع اسم الموضوع خارج العلبة ("الدببة الثلاثة" أو "السنة الصينية الجديدة")، وارسم صورة أو الصق صورة لمساعدة الأطفال في التعرف على محتويات كل صندوق، ومن المُناسب أيضا أن تقوم بدعوة الأطفال لتلوين وتزيين الصناديق.

3. صمم قائمة بالأدوات المُناسبة لوضعها داخل صندوق الأدوات: اطلب من الأطفال والآباء والأمهات، والزملاء، المساهمة في الأدوات، سواء من خلال الأزياء القديمة والشعبية، والأدوات المُعاد تدويرها كالألعاب القديمة والأدوات المنزلية التي غالبا ما تكون عملية، وقُم بدعوة الأسر لتقديم بعض الأدوات كالملابس، والإكسسوارات، أو الأدوات الخاصة بمادة أدبية مُحددة لدراستها داخل الصف، وهناك بعض القصص التي تصلح أكثر للمُشاركة الأسرية، ومنها The City Mouse and the Country Mouse(Stevens,1987) و Sylvester and the Magic Pebble(Steig,1969)، و Stone Soup (Brown,1975).

4. حدد أهداف الموضوع أو الوحدة: ما هي المُفردات التي يمكن أن يستخدمها الأطفال في التمثيل؟ وكيف ستُقدم الموضوع والأنشطة ذات العلاقة للبناء على ما يعرفه الأطفال؟ وقد تحتاج إلى إضافة بعض الكتب التي تُناسب الموضوع أو إلى الاستعانة بأشرطة تسجيل ذات خلفية مُوسيقية أو أصوات مُلائمة. سجل هذه الأفكار والصقها داخل غطاء صندوق الأدوات كي تُقدمها كموجه للوالدين، أو مُعلمي الطلبة، أو المدراء، وستساعد هذه الأفكار في ربط اللعب الدرامي بشكل جيد مع أهداف الوحدة، ويعرض الشكل 6.1 طريقة عنونة صندوق الأدوات، كما يُقدم الشكل 6.2 أمثلة لما يمكن وضعه داخل صندوق أدوات الدمى، وصندوق الأدوات الطبية.

مراكز اللعب الدرامي Dramatic Play Centers:

يمكن أن تتضمن مراكز اللعب الدرامي أدوات الحياة الأسرية العامة أو الأدوات المُرتكزة على موضوع مألوف ومحبوب لمجموعة مُحددة من الأطفال، وتُشجع أداء الأطفال العفوي لأدوار مُتنوعة (Howe, Moller, Chambers, & Petrakos,1993; Woodward,1985)، وتجعل مراكز اللعب بعض الموضوعات مثل التغذية أو العمل أكثر واقعية بالنسبة للأطفال وتبني المتعة فيها، ويُمكنك استخدام الإستراتيجيات الأربعة الآتية لتشجيع تمثيل الأطفال في مراكز اللعب:

1. تقديم خبرات خلفية مُتنوعة: استخدم الصور، والقصص، والبحث حول موضوع ما لبناء المعرفة المُسبقة، ويحتاج الأطفال إلى أن يصبحوا أكثر ألفة بالأدوار لتمثيلها.
2. ابتكار أوضاع مادية جذابة: مُلصقات، وكتب، وأدوات يمكن أن تنتقل من مكان إلى آخر داخل الغرفة الصفية، ولابد أن تُساعدهم البيئة على دخول المنطقة وتستثير خيالهم.
3. تقديم أدوات آمنة، وبسيطة، ومتينة: اختر أدوات مناسبة جداً لأعمار الأطفال، ولاهتماماتهم، ولقدراتهم، وتُلهمُ الأدوات البسيطة مثل الرداء أو المرآة السحرية الأطفال على تمثيل الأدوار والسلوك، ولكن احرص على تفقد صلاحية الأدوات بصورة دورية وتأكد من استخدامها بشكل صحيح.
4. الحرص على مُشاركة الأطفال في التخطيط: شجع الأطفال على اقتراح أفكار للموضوعات وعلى تطوير أركان موضوعات جديدة دوريا.

معلومات لابد من إلصاقها داخل غطاء صندوق الأدوات:

الموضوع: ______________________________

أهداف المركز: ______________________________

المُفردات: ______________________________

طريقة التقديم: ______________________________

الرحلات الميدانية والأشخاص الذين يمكن الاستعانة بهم: ______________________________

معلومات لوضع خارج صندوق الأدوات:

الموضوع: ______________________________

الأدوات (المواد، والأشياء الحقيقية، والأزياء): ______________________________

أدوات إضافية مُقترحة: ______________________________

أدوات من صُنع الأطفال: ______________________________

أدوار الكبار:

المُلاحظ: مُلاحظة اللعب.

المُتعاون: إضافة أداة جديدة، وطرح سؤال، وتشجيع الأطفال على الدخول في اللعب.

النموذج: عند الدعوة إلى المُشاركة في اللعب يُنمذج دورا أو فعلا ثم ينسحب.

الوسيط: مُساعدة الأطفال للوصول إلى حلول آمنة للصراعات.

المُراقب الآمن: تفقد الخطر، والأدوات التالفة أو البالية، والفوضى.

الشكل 6. 1 دليل صندوق الأدوات

اجمع الأدوات الضرورية عند تقديم ركن موضوع جديد، وشارك بتأسيس مُحددات خاصة كعدد الأطفال الذين يمكن أن يكونوا معا في المكان والوقت نفسه. ويُوضح الشكل 6.2 ركن اللعب الدرامي لمطعم الوجبات السريعة بدمج الأهداف مع الأدوات والأنشطة ذات العلاقة. ويُدرج الشكل 6.4 قائمة بأفكار أخرى لمراكز اللعب الدرامي ويتناول عيادة الطبيب.

مسرح القصة Story Play

مسرح القصة، ويطلق عليه إملاء القصة، هو شكل من أشكال الدراما الموجهة التي تستخدم قصص الأطفال الخاصة كمحتوى للتمثيل (Paley,1992,2004). وفي مسرح القصة، يمكن أن يكون الأطفال كاتبين وممثلين في نفس الوقت بإملاء قصصهم للبالغين أو كتابة قصصهم بأنفسهم لتُصبح لاحقا مسرحيات للتمثيل، وكمُؤلفين، يختار الأطفال أصدقاءهم الذين سيلعبون أدوارا مُحددة حين يقرأ المعلمون القصة الأصلية. ومسرح القصة في سنوات الروضة وما قبل المدرسة هي مرحلة طبيعية للانتقال إلى الكتابة في المجلات والقراءات المُشتركة والكتابة التي عادة ما يتم توجيهها في المراحل الأساسية (Vukelich, Christie, &Enz,2002). وفي الصف الرابع، تُقدم طريقة للكُتّاب الصغار لإعداد المعنى ضمن مستويات مُتعددة وتُيسر اكتساب الأطفال للعمل الخيالي المكتوب في عالم الدراما، والذي يعود للظهور مرة أخرى في كتاباتهم (Crumpler and Schneider,2002).



صندوق أدوات الدمى:
صحون ورقية، وأكياس ورقية، وعصي الأشغال، وقطع من ورق الجدران، وقطع من الشرائط، وأزرار، وأدوات خفض اللسان، وكرات القطن، وورق البناء، ومُنظف الغليون، وغزل، وصمغ، ومقصات، وأقلام، ولاصق، وكتب حول عمل الدمى وعالم الدمى.



صندوق أدوات الطبيب:
دمى، حيوانات لينة، أثاث بحجم الدُمى، أدوات الطبيب، وسماعة الطبيب، وأدوات خفض اللسان، وميزان الحرارة البلاستيكي، وحقن بلاستيكية، وشاش، ولوحة فحص العيون، وقميص أبيض اللون، وقلم رصاص، وضمادات، وهاتف، ودفتر للمواعيد، وقبعة الحمام، وعلب الأدوية الفارغة، وميزان، وملفات للمرضى، وكوبونات للتجهيزات والمُنتجات الطبية، ومجلات، وكتب، ومُلصقات حول الأطباء والمُمرضات.

الشكل 6 . 2 أدوات لصندوقي أدوات الدمى والطبيب

لماذا استخدام مسرح القصة؟

أشارت فيفيان بالي (Paley,1992,2004) إلى أن الأطفال الذين يُشاهدون قصصهم الخاصة حين يتم تمثيلها، يُدفعون لكتابة قصص أخرى ليتم تمثيلها، وبذلك قد يُصبحوا كُتاب قصص، ويستخدم العديد من المعلمين قصص الأطفال الخاصة في التمثيل لدعم لغتهم وتطوير الأدب لديهم ولبناء حس قوي بالمجتمع داخل الغرفة الصفية، وبهذه الطريقة، يُوفرُ التمثيل لجميع الأطفال فرصا كي يكونوا "رواة قصص" يُعبرون عن أفكارهم بطريقة لفظية وغير لفظية، فتزيدُ كفاءتهم التواصلية، وبالإضافة إلى ذلك يُمارسون خبرات درامية قوية، ويستندُ مسرح القصة على فكرة أن الأطفال يمكنهم أن يتعلموا القراءة والكتابة بسهولة أكبر إن استخدموا كلماتهم الخاصة لأن لها معنى أكبر بالنسبة لهم، ومسرح القصة هو أحد طرق دمج الأطفال الخجولين ومُتعلمي اللغة الثانية، والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في دراما الغرفة الصفية.

استخدام مسرح القصة داخل الغرفة الصفية:

يبدأ مسرح القصة بتشجيع الأطفال على كتابة قصصهم الخاصة أو إملاء قصصهم على البالغين ليكتبوها لهم، ويُمكن أن يكتب الأطفال الأكبر سنا قصصهم لتمثيلها على مجموعة صغيرة أو على الصف كله، ومرة على مرة يختار كل طفل دورا ليلعبه من قصته ويختار زملاء ليلعبوا أدوارا مُختلفة، وقد يتصرف الطفل الكاتب أيضا كمُوجِّه أثناء قراءة المعلم للقصة بصوت مُرتفع، ولابد من اختيار قصة أصيلة لتبقى في ملف كل طفل بشكل دوري مما يُمكنه من مُشاهدة تقدم قدراته في سرد القصص مع الوقت.

الهدف	المفردات	الأدوات التي يُقدمها المُعلم
زيادة قدرات الأطفال على الاختيار وتمثيل الأدوار	المطعم القيادة المُحاسب الطهي قائمة الطعام الطعام الزبون القمامة ماكينة النقود طاولات وكراسي	الملابس الرسمية نقود اللعب قمامة وقماشة وتنظيف الصحون وممسحة أرض فرن أكواب، ومصاصات، وصواني. أوعية مُتنوعة. أدوات الطبخ. أقلام رصاص. بطاقات لأخذ الطلبات. مُلصقات حائط للطعام والأسعار.
الأدوات المُقدمة من الطفل	**تقديم المركز/الركن**	**الأنشطة ذات العلاقة**
القبعات القوائم الإشارات سيارة شُرطة مصنوعة من صندوق فارغ قائمة الأسعار أوعية من الستايروفوم (الفلين) مرايل	1. مُناقشة تناول الطعام في مطعم الوجبات السريعة. 2. مُناقشة أدوار العاملين والزبائن. 3. تقديم مطبوعات من مُختلف المطاعم وتكليف الطلبة بفرزها وتصنيفها.	1. أخذ جولة ميدانية وتناول الطعام في مطاعم الوجبات السريعة. 2. دعوة العاملين للحديث مع الأطفال عن عملهم. 3. جمع الأكواب والقوط، والقبعات، والأشياء الأخرى. 4 طهي وتذوق أنواع مُختلفة من البطاطا

الشكل 6.3 ركن اللعب الدرامي لمطعم الوجبات السريعة

المعلومات من (Isbell,1995)

يُقدم مسرح القصة مُحاولات صادقة للأطفال لكتابة وسرد القصص، وكلما كانت الطرق أفضل في ترتيب الأطفال لأفكارهم، كلما كانت قصصهم أكثر تعقيدا وأصبحت بصيرتهم أفضل حول التركيب القصصي.

التمثيل الإيمائي Pantomime:

هو نمط من أنماط الدراما غير الرسمية، وهو نقطة بداية جيدة للفنون الدرامية، يستخدم من خلاله الأطفال الإيماءات والحركات في إيصال الأفكار والمشاعر والأفعال - ويتم كل هذا بدون كلمات. وكجزء من وحدتهم حول السيرك، كانت مجموعة من أطفال الصف الثاني يُمثلون إيمائيا تناول حلوى القطن (شعر البنات)، وقبض بعض الأطفال أيديهم أمام وجوههم وتناولوا قطعة من حلوى القطن، فيما سحب الآخرون بعض الحلوى من القراطيس بأيديهم وأكلوها، وبقي آخرون يلعقون

أيديهم وأصابعهم. لقد شجع المُعلم مُشاركة المُتفرجين بسؤالهم "كيف عرفتم بأنهم كانوا يتناولون حلوى القطن؟" أو "ماذا فعل الأطفال أيضا كي يُخبروكم بأنهم كانوا يتناولون حلوى القطن وليس البوظة؟" وبهذه الطريقة، استخدم أطفال ومعلمو الصف الثاني التمثيل الإيمائي لتشكيل أفكارهم.

الشكل 6.4 اقتراحات لأركان اللعب الدرامي

البنك
المخبز
عيد الميلاد
السنة الصينية الجديدة
الصيدلية
سوق المُزارع
محل التصليح (أجهزة وسيارات).
محل الزهور
محل اللبن المُجمد
مُستشفى أو عيادة
مكتبة
محل موسيقى
مكتب ومحل تجهيزات المكتب
مُختبر العلوم
وكالة السفر
محل النقل



Doctor's Office مكتب الطبيب

لماذا يستخدم التمثيل الإيمائي Why Use Pantomime؟

يُساعد التمثيل الإيمائي الأطفال على الشعور بالراحة مع أجسادهم أثناء تفسير الأفكار والمشاعر والأفعال، لأنه يبدأ بالخبرات الجسدية، فهو يجعل المفاهيم أكثر قوة، وبشكل أكثر تحديدا يُساعد التمثيل الإيمائي الأطفال على:

1. تطوير الثقة والأدوات اللازمة لتمثيل القصص لاحقا.

2. التواصل غير اللفظي.

3. نقل فهمهم للشخوص والأحداث من خلال الإيماءات والحركات.

4. تطوير مهارات التمثيل، والتركيز، والاستماع، واللغة، والوعي بالجمهور (Edwards,2006; Hennings,2003; McCaslin,2006).

ولأن الأطفال خلاله لا يستخدمون كلمات أو حوار، فهو مناسب للأطفال الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية للتو كما أنه مُناسبٌ للأطفال الذين لديهم مُشكلات سمعية أو كلامية، أو الأطفال الخجولين، لأنه يُساعدهم على تطوير الثقة للتعبير عن أنفسهم من خلال لغة الجسد، وفي التمثيل الإيمائي، يُمكن أن ينجح كافة الأطفال لأنهم لا يحتاجون إلى استخدام التواصل اللفظي.

استخدام التمثيل الإيمائي داخل الغرفة الصفية:

لعلها فكرة جيدة أن يتم تقديم التمثيل الإيمائي في البداية كنشاط لكامل المجموعة، وحين يشعر الأطفال بالارتياح لاستخدام أجسادهم في تمثيل الأوضاع، يُمكنهم البدء باستكشاف الخصائص البسيطة وتجربة لعب الأدوار الشائعة، ويُعبر الأطفال عن أنفسهم بحرية أكبر حين يُشارك العديد من الأطفال والبالغين، ويحتاجُ أطفال الروضة وما قبل المدرسة للمساعدة في بداية التمثيل الإيمائي، فكلما كان الأطفال أقل خبرة، كلما احتاجوا إلى تأسيس ونمذجة أكبر لاستثارة خيالهم قبل أن يتمكنوا من ابتكار تفسيراتهم الخاصة. ويستجيب الأطفال بشكل ايجابي لاقتراحات المُعلمين مثل "مثّل بجسدك أن الجو في الخارج بارد " أو "لتتظاهر بأنك عصا تطفو في تيار ماء مُتدفق" ويُحب الأطفال الأصغر أيضا تمثيل أفعالهم وإيماءاتهم على الموسيقى أو التمثيل الإيمائي لشخصيات من قصة مُفضلة مثل " The Three Billy Goats Gruff" .

ويستمتع أطفال مرحلة المدرسة باختصار أجزاء من القصص المُفضلة بالإضافة إلى عمل تمثيليات مُضحكة وأصيلة لمجموعة التمثيل الإيمائي. كما يمكن تشجيعهم على التمثيل الإيمائي لشخصيات مُقدمي البرامج الإخبارية أو الرياضية، وبهذه الطريقة، يكتشفون اختلافات مُتطورة للأفعال أو المشاعر ويستجيبون بطريقة مُفضلة للمعلمين الذين يتصرفون كمصممي رقصات في تغيير أفعالهم (Hennings,2003)، وكلما لاحظ الأطفال السلوكيات غير اللفظية أكثر كلما تمكنوا من إضافة لغة جسدية وإيماءات لذخيرتهم. طلب أحد مُعلمي الصف الثالث مثلا من الأطفال تمثيل بعض الشخصيات إيمائيا وهي شخصيات بنات مفارو الجميلات Mufaro's Beautiful Daughters (Steptoe,1987)، فبعد أن قرأت المُعلمة الكتاب عليهم، طلبت من الأطفال الاستجابة بصورة جماعية لندائاتها "الملك يبحث عن زوجة، أنتم مانيارا الأنانية، ويعني ذلك المُدللة والتي تغار جدا من شقيقتها نياشا. اروني بأجسادكم كيف ستبدون حين يطلب الملك الزواج من شقيقتكم نياشا، الآن أنتم نياشا، شقيقة مانيارا الطيبة والجميلة والمُحترمة، لنُشاهد كيف ستبدون حين تكتشفون بأن مانيارا تريد بأن تصبح زوجة الملك؟ دعوني أرى الغضب والغيرة، والطيبة، والجمال". وعندما يتغير المُحتوى يتمكن

الأطفال من تفسير وابتكار حركات أُخرى مُلائمة، مثل الصلابة الجسدية، والإيماءات الوجهية وفي الذراعين، ويشحذون خيالهم حين يلعبون دور إحدى بنات ماغارو.

ولأن جميع الأطفال يُحبون عمل الأشياء، يُمتعهم التمثيل الإيمائي، ويمكن أن يُؤدي الأطفال الحركات الإيمائية الأفضل كلما جربوها كما يمكنهم أن يتخيلوا بسهولة أكبر، وفيما يلي بعض أنشطة التمثيل الإيمائي للأطفال الصغار:

1. إيقاعات الحضانة المألوفة مثل "Jack and Jill"، أو "One, Two, Buckle My Shoe"
2. الأنشطة المُفضلة بعد العودة من المدرسة، مثل قيادة الدراجة، أو العمل في حديقة الأسرة.
3. شخصية أو حيوان في أغنية مُفضلة مثل "أنا إبريق الشاي الصغير I'm a Little Teapot"، والتي تُعد بدايات جيدة للإيماء والغناء.
4. نمذجة الأفعال المألوفة مثل تنظيف الأسنان وغسل اليدين وقيادة باص مُزدحم، أو تناول الطعام في كافيتريا المدرسة، ويحب الأطفال أيضا الإيماء برمي الكُرات من مُختلف الأحجام، وتناول البوظة وهي تُنقط من القمع، أو غسيل الصحون.
5. تخيل أنهم كائنات أخرى، مثل النمر الذي يركضُ في الغابة باحثا عن طعامه، والقطة الصغيرة التي تلعق بعض الحليب، أو الدودة التي تتلوى.

يحتاج أطفال المرحلة الأساسية الذين لديهم خبرة بسيطة في التمثيل الإيمائي للممارسة والنمذجة قبل أن يُتقنوا التمثيل الإيمائي، وتعليمهم ضمن مجموعة يُيسر نقل الرسالة لهم بطُرق كثيرة تمكّنهم من تفسير الشخصيات والأحداث.

وفيما يلي بعض أنشطة التمثيل الإيمائي المُناسبة لأطفال المرحلة الأساسية:

1. عرض المراحل المختلفة في دورة الحياة (مثل: الدودة).
2. تَخيُّل أنهم عبيد يسافرون في سكة حديد تحت الأرض.
3. تمثيل الأحداث التاريخية مثل حفلة شاي بوسطن، والهبوط على سطح القمر، أو "سماع إطلاق النار من مُختلف الجهات" في كسينغتون ماساتشوستس".

الدمى Puppets:

تُعتبرُ الدمى أدوات تعليم قوية، وتدعو الأطفال لاستكشاف خيالهم ومُشاركته مع الآخرين، وهي أدوات مُمتازة لكافة أشكال الدراما.

لماذا تستخدم الدُمى؟

تُضيف الدمى الحياة للصف بتبني الإبداع والخيال والتعلم المبني على الفنون تلقائيا، وفي عالم اليوم الموجّه نحو المُنتج، فإنها تُساعد الأطفال على نقل المشاعر والانفعالات والقيم والأفكار، وتُشجع المُستمعين تحديدا على نقل بعض الغموض معهم.

بالنسبة للأطفال، فإن ابتكار واستخدام الدمى هو ما يجعل التعلم ثمينا بدلا من التركيز على الدمى كمُنتج نهائي، ويمكن أن يستخدم المعلمون الدمى لزيادة إبداعهم الشخصي، وتقديم الأطفال في أدوار مُختلفة، وتؤسسُ للتطور الفعال، وتعمل كأدوات تعليمية في كافة الموضوعات.

ويُمكنُ أن تُسهم الدمى فيما يأتي أيضا:

- التعبير عن الذات، وسرد القصص، والارتجال والتمثيل (Mayesky,2009; Norton,2007).
- مُراعاةُ الخطر وبناء الثقة في القدرات الكلامية (Fikani,2007; Hennings,2003).
- التفاوض الاجتماعي (McCaslin,2006).
- خفض الانفعالات، والتمييز بين الحقيقة والخيال، وممارسة خبرات الحياة (Fikani,2007;Hunt& Renfro,1982).

العديد من الدمى بسيطة وآمنة ويسهل على الأطفال ابتكارها واستخدامها، فمن الممكن أن تُصبح الملعقة الخشبية مثلا شخصا بسهولة حين ترسم لها وجها، ويمكن أن يُصبح القفاز حيوانا حين نُضيفُ العيون والأنف له، ولابد أن يسهُل الوصول إليها بالنسبة للأطفال، ويوفر الشكل 6.5 بعض الأفكار لصناعة الدمى.

استخدام الدمى في الغرفة الصفية:

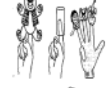
فيما يلي بعض الأفكار لاستخدام الدمى داخل الغرف الصفية:

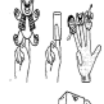
1. تقديم الفرص للأطفال لتجربة مُختلف الدمى قبل ابتكار دماهم الخاصة بأنفسهم، اطلب منهم الإمساك بالدمى الموجودة أمامهم أو بين أيديهم، وقدّم مرآة ليستكشفوا حركة الدمى، وصوتها وإيماءاتها، قد يجد الأطفال الأصغر سناً أن من السهل عليهم التعامل مع الدمى بتحريك أفواهها حتى يتمكنوا من تبادل الحوار معها إن اختاروا ذلك (Hunt& Renfro,1082; Sawyer,2008).

2. ابتكار ركن الدمى: احتفظ بصندوق لأدوات صنع الدمى مثل بواقي قُصاصات الورق، والأطباق، والأزرار، والغزل، والمصاصات، ضع الركن بعيدا عن الممرات حتى يتمكن الأطفال من جمعها واستخدام دُماهم في التمثيل غير الرسمي، يستمتع أطفال الروضة ومرحلة ما قبل المدرسة باستخدام الأطباق الورقية أو الأدوات الأخرى المعاد تدويرها في ابتكار الدمى أما أطفال المرحلة الأساسية فغالبا ما يستخدمون ركن الدمى لابتكار دمى خيالية لشخصيات الكتب المُفضلة ليشاركوها بشكل غير رسمي مع بعضهم بعضاً، لاحظ الثقة في تعليق بريتني طفل الصف الأول أثناء العمل مع صديقه في ركن الدمى:

بريتني: أحب الدمى، إنها لطيفة جدا، ما الذي يمكنني عمله؟ أعتقد أنني سأصنع فتاة، هل أستطيع عمل اثنتين؟ حسنا، سأصنع فتاة وفتى، يمكننا أن نعرض مسرحية قصيرة بعد ذلك، سأكون أنا الفتاة ويمكنك أن تكون الفتى.

دمى الأصابع والقفازات:













ارسم شخصية على الأصابع بأقلام قابلة للغسل

اقطع أصابع من قفازات عمل قديمة أو قفازات مطاطية

قص حفرة في كرات بنج بونج (تنس طاولة) قديمة وارسم عليها وجها

يمكن الرسم على أغطية الزجاجات الكبيرة والعميقة وتزيينها

استخدم دمى الأصابع التجارية

زيِّن الأسطوانات الكرتونية (مثال: اسطوانة ورق المطبخ النشاف، أو ورق الحمام).

دمى الصندوق:

صناديق صغيرة مُتنوعة (مثال: كرتون حلوى صغير، أو صناديق الحبوب لدمى اليد أو الأصبع).

صناديق كبيرة مُتنوعة (مثال: الحبوب) للدمى الأكبر حجما.

مُغلفات رسائل مُتنوعة من مُختلف الألوان والأحجام.

دُمى الكيس الورقي:

أكياس بنية وبيضاء اللون يتم تزيينها بأدوات مُحددة واستخدامها كدمى لتغطية الوجه (أقنعة).

أكياس بنية وبيضاء يتم تزيينها ليتم استخدامها للجسم ووضع الأصابع في الجزء المُسطح من الأعلى كوجه

أكياس تسوق يمكن أن تُصبح دُمى جسدية (تُسمى هامانيتيس: نصفها من البشر ونصفها من الكيس)

دمى العصي:

ارسم وجوها على عصي مُتنوعة (مثال: خشبة خفض اللسان، والمصاصات)

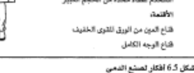
ارسم الوجوه على مشابك الغسيل الخشبية لعمل دمى لرواية القصص

ارسم الوجوه على ورق كرتوني خفيف






استخدم خشبة خفض اللسان وألصقها على صحن
ورقي لعمل دمية من الصحن الورقي.
اصنع دمى من الملعقة الخشبية ومن مُنظف الغليون
دمى الكرات:
استخدم كرة بوليستيرين للرأس
زين كرات التنس القديمة
دمى الملابس:
استخدم الجوارب لرأس وجسد الدمية
قص وخيّط الجسم وأضف الرأس
استخدم غطاء مخدة من الحجم الكبير
الأقنعة:
قناع العين من الورق المقوى الخفيف
قناع الوجه الكامل



شكل 6.5 أفكار لصنع الدمى

الأدوات:

قصاصات قماشية مُتنوعة من مُختلف الملابس، عصي مُتنوعة، أكياس مُتنوعة، صناديق صغيرة مُتنوعة من مُختلف الأحجام والأشكال، أزرار للعيون، أوراق مُلونة، أقلام شمعية، ألوان، أطباق البيض، مُغلفات الرسائل، قماش لباد، صمغ، جوارب قديمة، كُرات صوفية صغيرة، أشرطة مطاطية، ترتر، مقصات، مكبس، كرات بوليسترين، شريط لاصق، خيوط صوفية، علاقات حديد، أدوات تغليف.

التخزين: استخدم أدوات مُعاد تدويرها لتُعزز اللعب بالدمى ويتم تخزينها بشكل جذاب يسهل الوصول إليها، يستخدم المعلمون الأشياء الآتية بنجاح: المرايل التي لها جيوب، وحاملة الأكواب السداسية، وأطباق البيض، وسلال الحمل، وقبعات، وصناديق ورق التصوير، وعلاقات الملابس المُتنوعة، وأوعية بلاستيكية سعة غالون، أو أوعية بلاستيكية سعة 2لهش، وصناديق الأحذية، والحقائب.

3. استخدم الدمى لتُساعد الأطفال في التعبير عن مشاعرهم بأصواتهم، شجع الأطفال على استخدام أصوات مُرتفعة أو مُنخفضة الطبقة، أو أصوات الحيوانات والطبيعة مثل الصرير والهدير والنقيق. مثلاً، تستخدم مُعلمة الروضة دمى الصحون الورقية بسعادة، وتفاجؤ، وخوف أثناء سردها للقصص القصيرة وتتوقف لتطلب من الأطفال الاستجابة باستخدام أحد الدمى والأصوات غير المُلائمة.

4. علّم الأطفال بعض أفعال الدمى الأساسية، يمكن أن يُجرب الأطفال تحريك الدمى بتحريك رأسها للأعلى والأسفل تعبيرا عن نعم، وتحريك يديها للداخل للتعبير عن تعال إلى هُنا أو إلى اللقاء،

أو تحريك الدمى للإشارة بفعل ما مثل الركض أو القفز. وإن كان الأطفال يُخططون لعرض الدمى ويجدون صعوبة في تحريكها والحديث عنها في نفس الوقت يُمكن عمل شريط تسجيلي يوفر لاحقا فرصا للأطفال للتركيز على تحريك الدمى (McCaslin,2006;Sawyer,2008).



الدمى هي الأدوات المُمتازة لجميع أشكال الدراما

5. ابتكر الدمى التي تُشجع تعلم الأطفال: ابتكرت مجموعة من طلبة الصف الثالث دمى بملابس مُختلفة لتُمثل الطبقات الاجتماعية المُختلفة في روما القديمة. كتب الأطفال سيناريوهات ونفذوا عروضا من الدمى للأطفال الأصغر سنا. طلب معلم الصف الرابع من الأطفال عمل الأقنعة الأفريقية لتوضيح أهمية الأحداث الإحتفالية للثقافة. إن دراسة الرمزية واستخدامات الأقنعة المُختلفة أمتع أطفال المرحلة الابتدائية الذين فُتنوا بالتعلم عن الناس وهم يبتكرون هذا النوع من الأقنعة (McCaslin,2006). ولمُشاهدة عمل سامانثا للدمى استناداً إلى المفاهيم التي تعلمتها في العلوم والرياضيات، شاهد فيديو 'Samanth Makes and Octopus Puppet' على الشبكة الإلكترونية في موقع مُختبري التعليمي.

مُختبري التعليمي
MyEducationLab



اذهب إلى موقع مُختبري التعليم واختر عنوان "اللعب"، وتحت الأنشطة والتطبيقات، شاهد فيديو سامانثا عمل دمية الأخطبوط Makes an Octopus Puppet

6. قدم مبادئ توجيهية للأمان والإدارة: وذلك لتعزيز أهمية استخدام الدمى. فمثلا، يمكن أن تُستخدم الدمى لتبادل وابتكار عروض الدمى، أو إعادة سرد القصص، ولابد أن لا يسمح للمُعلمون للدمى بأن تُستخدم كأدوات للتعارك "يدا ليد".

دراما القصة Story Drama:

دراما القصة هو نوع من الدراما التفسيرية والمبنية على تمثيل القصص المألوفة والقصائد والخرافات والقصص الأصيلة، وأحيانا يُسمى إعادة سرد القصص، وغالبا ما تضم دراما القصص مجموعات يقود فيها كل مُعلم مجموعة أطفال يبكرون إحساسات من الأدب المألوف الذي يستخدم الحركة مع الحوار (Booth,2005; Vukelich et al., 2003)، ويستمتعُ أطفال الروضة ومرحلة ما قبل المدرسة بتمثيل الحكايات المُتراكمة مثل (Henny Penny (Galdone,1968، أو Over in the Mead-ow(Keats,1971)، أو الكتب المُصورة مثل (Look out, Suzy Goose (Horacek,2008، فيما يستمتع أطفال المرحلتين الأولى والثانية بتمثيل قصص أطول مثل (Ramona the Brave (Cleary,1975 أو Knots on a Counting Rope (Martin& Archambault, أو Doctor De Soto(Steig, 1982) 1987)، وفي الصفين الثالث والرابع يستمتع الأطفال بتمثيل صراعات الشخصيات الحوارية في القصص الأطول مثل (Number the Stars (Lowry,1989، و (Shiloh(Naylor,1991، أو Holes (Sa-char,1998).

لماذا تُستخدم دراما القصة؟

تدعم دراما القصة فهم الأطفال لتركيبة القصة والشخصيات، واستخدام اللغة، والحديث التمثيلي، وتُظهر الدراسات بأن تمثيل القصص يهدف إلى:

(1) تطوير الاستيعاب القرائي بتمكين القُراء من تحديد الشيء المُهم وفهم الفكرة الأساسية (Fur-man,2000b; Jalongo,2007; Kelner& Flynn,2006) (2) تشجيع الحديث والاستماع ومهارات القراءة الإبداعية (Hennings,2003)، (3) مُضاعفة وعي الطلبة بتسلسل الأحداث والشخصيات والحوار والنزاع (Roe et al., 2005)، (4) زيادة القدرة على الحديث بوضوح واستخدام المُفردات المُلائمة (Roe et al.,2005)، و (5) تمكين الأطفال من تجربة مشاعر وسلوكيات الآخرين (McCas-lin,2006; Tompkins,2006)، وفي دراما القصص، يتحكم الأطفال بطول وتفسير رواية مُحددة.



تدعم دراما القصة فهم الأطفال لتركيبة القصة واستخدام اللغة والحديث التمثيلي

استخدام الدراما في الغرفة الصفية:

فيما يلي استراتيجيات مُساعدة في اختيار وتعديل القصص لتمثيلها .

1. اختر قصصا بأفعال مُباشرة ومكائد بسيطة وشخوص قليلة وحوار جذاب يستطيع الأطفال إعادة صياغته بكلماتهم الخاصة بسهولة. لابد أن يُصبح الأطفال على ألفة بالقصة والشخصيات إذا رغبوا في ابتكار المُؤامرات والحوارات، وتُلبي القصص الفولكلورية مثل How Many Spots Does a Leopard Have? (Lester,1990) او Fables (Lobel,1980) هذا المعيار.

2. أشرك الأطفال بنشاط في اختيار القصة، فاختيار القصص يبني مُتعة في التمثيل، ولابد أن تكون القصص المُلائمة للتمثيل مُتاحة في مكتبة الصف ومنها Mixed-Up Chameleon (Carle,1984)، One Fine Day (Hogrogrian,1971)، وThe Doorbell Rang(Hutchines,1986)، و Phantom Tollbooth(Juster,1988)..

3. كن مُيسرا، وحضر الأسئلة مُقدما لمساعدة الأطفال في التركيز على القصص، مثلا، عند تمثيل قصة Charlotte's Web (White,1952)، يُمكنك أن تسأل: "أتعجب كيف شعر ولبر حين أصبح حيوانا جديدا هو الخنزير الوحيد في المزرعة، إن كنت حيوانا في مزرعة السيد زوكيرمان ماذا ستفعل لُمساعدة ويلبار؟ أرني ذلك بجسدك وبصوتك، وتخيل بأنك ويلبار، ما الذي تُفكر به؟ أرني ذلك".

4. وفر وقتا كافيا ومكانا للأطفال كي يُخططوا فيه للتمثيل، وحدد الأجزاء التي سيمثلونها أو يقرؤونها، واستكشفوا معا طبيعة الشخصيات الأخرى، كل طفل لابد أن يُحدد كيف تشعر الشخصية ويفكر قبل أن يجرب تمثيلها، فحين مثل طلبة الصف الأول Caps for Sale (Slobodkina,1947)، سأل الأطفال بعضهم بعضاً الأسئلة الآتية لتساعدهم على فهم شخصية البائع المُتجول بشكل أفضل: أين تعيش؟ من أين حصلت على قُبعاتك؟ كيف ستحرك أصابعك، وستحرك كلتا يديك، وتضرب قدميك، وترمي قبعاتك على الأرض؟ كيف ستتصرف كالقرد على الشجر؟

5. الانعكاسات على التمثيل: يمكن أن يُقيم الأطفال دراما القصة إن توافرت لهم أسئلة تُساعدهم في التركيز على عناصر الصوت والفعل والإلقاء والحركة لكل شخصية، وفي التمثيل اللاحق، ستلاحظ التغيرات على أصوات الأطفال وحركاتهم الجسدية، وخيالهم.

مسرح القراء Readers' Theater:

هي شكل آخر للدراما التفسيرية، وللقراءة الشفوية للقصة أو السيناريو من قبل مجموعة من القراء، وعند اختيار الأدب لمسرح القراء يتم اختيار قصص بمكائد بسيطة ونهايات واضحة، وشخصيات يسهل فهمها من حواراتها، وكلمات أو جمل مُكررة كلما كان ذلك مُمكنا (Norton,2007)، وفي مسرح القراء، يفترض الأطفال الأدوار، ويقرؤونها بصوت مُرتفع، ويُترجمون أجزاء من السيناريوهات التي لها علاقة بأدوارهم المُحددة . ولا تُعتبرُ الأدوات مُهمة، فهذا النوع من الدراما يُركز على استخدام الأطفال للأدوات الدرامية التي تتمثل بالتعبيرات الوجهية والصوتية والخيال

لتفسير المسرحية أو القصة بأداء غير مسرحي. أحيانا يضع الراوي نغمة مُحددة، ولكن هذا ليس ضروريا، إلا غالبا ما يطور أطفال الصفين الثالث والرابع سيناريوهاتهم من القصص المألوفة التي تتضمن تحديد السيناريو والرواية بشكل عام.

ولأن مسرح القراء يتطلبُ المُمارسة قبل العرض، فإن القليل من القراء المُحترفين يستطيعون النجاح في القراءة الشفوية والتفسير (Forsythe,1995; Hennings,2003; Norton,2007)، وعلى الرغم من أن مسرح القراء صُمم أصلا للأطفال الأكبر سنا، إلا أن من السهل تعديله لأطفال المرحلة الأساسية وغير القراء باستخدام كتاب كبير وعرضه على ساند الرسم أو بإخبار القصة باستخدام لوح الفانيلا.

لماذا يستخدم مسرح القراء؟ Whey Use Readers' Theater?

يُركز الأطفال في مسرح القراء على التفسيرات الشفوية للأدوات، والتعبيرات الوجهية، والإيماءات البسيطة فقط، وعلى العكس من الدراما الرسمية، ودراما السيناريو، فإنه لا يتم الضغط عليهم لاسترجاع الخطوط أو استخدام الأدوات بإتقان، فخلال مسرح القراء، يستقبل الجمهور المعلومات ويستجيبون للمشاركين. إن مسرح القراء هو شكل عملي مُحدد من الدراما التي تدمج قصصا من ثقافات مُتعددة مثل (Abiyoyo (Seeger,1986، أو (Tar Beach(Ringgold,1991، وتعتمد على لغة الأطفال المُتقنة في اكتساب الكلمات وتمثيلها من خلال بعض الكتب كـ Chicka (Chicka Boom Boom Martin& Archambault,1989)، بدلا من البدء بأصوات مُحددة مثل ز لـ زر. إن ممارسة القراءة في بيئات داعمة يُمكّن القراء الأقل كفاءة من تجربة الطلاقة والاستيعاب في أوضاع أقل قلقا، ويُوفر إستراتيجية لتشجيع اكتساب اللغة بالنسبة لمُتعلمي اللغة الثانية (Burke& O'Sullivan,2002).

استخدام مسرح القراء داخل الغرفة الصفية Using Readers' Theater in the Classroom،

يلجأ المُعلمون بشكل نموذجي إلى ما يأتي بالنسبة لمسرح القراء (Norton,2007):

1. اختيار أدوات مبنية على النشاط وممتعة ومُلائمة، بهدف ترجمتها في النمط الدرامي وقراءتها دون مُساعدة، وتُلبي بعض القصص الفلكلورية مثل "Chicken Little" والقصص المنظومة مثل "(The Adventures of Taxi Dog(Barracca&Barracca,1990 هذه المعايير.
2. توفير مجموعات مُختلفة لقراءتها بصوت مُرتفع ثم اختيار أو تحديد أجزاء منها.
3. تكليف القراء بالوقوف أو الجلوس على الأرض، وكُتبهم أمامهم، أثناء قراءة وتمثيل أجزاء مُحددة.
4. اختيار مُوجه أو راوي لقراءة العنوان، والإعلان عن الشخصيات، ووصف الأوضاع، وربط الجزء بالكل، وممارسة القراءة وتنقيح التفسيرات الشفوية.

السيناريوهات التالية توضح الاستخدامات الملائمة لمسرح القراء في مرحلة رياض الأطفال/ مرحلة ما قبل المدرسة، ومرحلة الصفين الأول والثاني، ومرحلة الصفين الثالث والرابع.

مسرح القراء لطلبة رياض الأطفال/ مرحلة ما قبل المدرسة READERS' THEATER FOR PRESCHOOL/KINDERGARTEN:


ركز طلبة رياض الأطفال في صف الآنسة مارجي ساليا على الحكاية الخرافية "الخنازير الثلاثة الصغيرة The Three Little Pigs"، وشجعت الآنسة ساليا الأطفال على فهم تلك الحكاية من خلال اللعب الدرامي بعد إضافة دمى كل من الخنزير والثعلب وقطع أزياء بسيطة إلى منطقة اللعب الدرامي لتعزيز الرواية الدرامية للحكاية ولتشكيل إصدارات الأطفال الخاصة، وحين أصبح الأطفال أكثر ألفة بالرواية، كانت السيدة ساليا توسّع أنشطتها الأدبية من خلال إجراء بعض التعديلات غير الرسمية على مسرح القراء.

وبهدف ذلك قامت السيدة ساليا بابتكار بطاقات مُصورة ونصوص مطبوعة لبعض الكلمات البسيطة التي كانت تُكرر طوال القصة وحرصت على مُراجعتها مع الأطفال، ومنحتهم فرصة النظر إلى الكلمات والصور قبل استخدامها في القصة، بعض الأطفال سحرتهم البطاقات بينما تحرك آخرون بسرعة نحو أنشطة أخرى مُختلفة، واعتادت السيدة ساليا على تقبل اهتمامات الأطفال المُختلفة، ولم تُكره أحدا على المُشاركة في نشاط ما، وبعد عدد من مُحاولات تجربة رفع البطاقات، وتكليف الأطفال بقراءة المطبوع فيها، وتوضيح الكلمة بصوت عال، سرد الأطفال القصة بمُشاركة الراوي وباستخدام كلمات بطاقات التلقين، والجمل المألوفة الأخرى، بعد فترة، أضافت السيدة ساليا البطاقات لركن الأدب الصفي لتُساعد الأطفال على إنتاج قصصهم الخاصة. القليل من الأطفال كانوا يسحبون البطاقات إلا أن بقيتهم تمكنوا من إتمام قصة "الخنازير الثلاثة".

مسرح القراء لطلبة الصفين الأول والثاني READERS' THEATER FOR FIRST AND SECOND GRADERS::

قامت السيدة لي بدعوة طلبتها من الصف الثاني للتطوع للعبة أنانسي Anansi، وهو مُخادع من ثقافة الأشانتي القادمة من غرب أفريقيا، بحسب ما ورد في الرواية الأفريقية Anansi the Spider (McDermott,1972)، وفي مسرح القراء اللاحق، اختارت مسرحية تُناسب اهتمامات ومُستوى تطور طلبة الصف الثاني لديها، وقرأت القصة مع الأطفال قبل البدء بنشاط مسرح القراء، حيث أصبحوا على ألفة بالشخصيات وحبكة الرواية.

اختار كل طفل دورا، وشارك طفلان أو ثلاثة في غالبية الأدوار، إلا أن احد أهم التحديات بالنسبة للسيدة لي تمثل في أنشطة المجموعات الكبيرة والتي تضمنت تكييف النشاط ليُناسب كافة مستويات المهارات، ووضعت جزءا لكل طفل يُناسبُ مستواه القرائي، واستخدمت التلقين لمُساعدة الأطفال الذين لم يتمكنوا من قراءة القصة كاملة، وبعد أسبوع من المُمارسة اليومية، شعرت الآنسة لي والأطفال بأنهم مُستعدون لأدائها في الصف بشكل غير رسمي وبمشاركة بعض المُعلمين كمُستمعين داعمين، لاحظت السيدة لي خصوصية ممارسة وإعادة قراءة النص من قبل كل من جاروم وإلسي اللذان قرؤوه أكثر من مرة حتى أصبحوا مع نهاية الأسبوع أكثر كفاءة في قراءة مقاطعهم بسهولة وإتقان ولم تُلاحظ السيدة لي أبدا بأنهم وجدوا صعوبة في لك.



مسرح القُراء لطلبة الصفين الثالث والرابع READERS' THEATER FOR THIRD AND FOURTH GRADES،

انتهى جوش موراليس للتو من وضع علامات النصوص في مسرح القراء التي أتمها طلبة الصف الرابع للنشاط الختامي في وحدة الحقوق المدنية، لقد كانت نوعية عملهم مُثيرة للإعجاب وكان جوش فخورا بأن معلمه المُساعد يُؤكد على أهمية دمج الفنون اللغوية في وحدة الدراسات الاجتماعية، لقد كان مسرح القراء مناسبا لأنه دمج كافة عناصر الفنون اللغوية وساعد جوش على الوصول إلى هدف إضافي هو مُساعدة الأطفال على تطوير فهم تعاطفي أكبر للعقبات التي واجهت قادة الحقوق المدنية.

بعد أيام قليلة، أحضر جوش سلسلة من النصوص عن مارتن لوثر كنج، وعلم الأطفال بعض مُتطلبات مسرح القرّاء مثل إدارة الظهر للجمهور إشارة إلى التواجد "خارج المسرح"، ونمذج القراءة التعبيرية ونفذ العصف الذهني للأطفال بطرق مُتنوعة حتى يُفعّل مسرح القراء، ثم اختار مجموعة صغيرة من الأطفال ومنح نصا مختلفا لكل طفل، وفاوض المجموعة على أدوارهم الخاصة حيث مارسوا تلك الأدوار في اليوم التالي، ولم يكن أداؤهم اللاحق عظيما فحسب، وإنما كان من الواضح بأن الدراسات الاجتماعية الحقيقية وتعلم الفنون اللغوية أخذت موقعها أيضا.

إن تقدير الخبرات الدرامية يُطورُ تركيز الأطفال وتعاونهم وخيالهم واستخدام الجسد مع الصوت لديهم، كما ويُطورُ التعبير عن أفكارهم وفهمهم، ويبني تقدير الأطفال لذاتهم، وثقتهم بأنفسهم، وفهمهم للقيم والمعتقدات والثقافات الآخرين، ويمكن أن تُدمج هذه الخبرات في كافة مواضيع المنهاج كما هو موصوف في الجدول 6.3 والذي يستعرض كيفية دمج إستراتيجية التابلو (اللوحة الحية) للأطفال من كافة الأعمار.

إن دمج الدراما عبر المنهاج هو أحد طرق مساعدة الأطفال على فهم الأفكار المُختصرة من خلال تمثيلها بقوة، ولأن الدمج يعني وجود كافة الأجزاء معا وتوحدها جميعا، فإنها تحتاج إلى مراعاة تعليم المهارات والمفاهيم في الدراما بالإضافة إلى تلك الموجودة في موضوعات أخرى، مثل الفنون اللغوية والعلوم للتعلم المترابط، وهناك نقاش كبير حول دمج الدراما في المنهاج، فالبعض يعتقد بأن الدمج الحقيقي يُعلم الدراما كموضوع بحد ذاته له أهداف مُحددة وموضوعات مُقترنة بالأهداف بعيدة وقصيرة المدى الخاصة بالمواضيع، والبعض الآخر يعتقد بأن الدراما لابد أن تُستخدم كإستراتيجية تعليم خاصة أو مُحرك لتعليم الموضوعات الأخرى، وحين نتحرك باتجاه دمج الدراما كنظام بحد ذاته، ستحتاج لأن تبقي في ذهنك أهداف الدراما والموضوعات الأخرى التي تُعلمها (Bolton,1985; Consortium of Naional Arts Education Associations 1994; Crawford,2004; Gelineau,2004; McCaslin,2006; Wilhelm&Edmiston,1998)، وهناك طُرق غير محدودة لحَبْك الدراما في المنهاج، وسنُوضح كيفية دمج تقنيات الدراما واللوحة الحية في المنهاج.

ما هو التابلوه (اللوحة الحية)؟

هو تقنية درامية لا يتحدث فيها المُمثلون ولا يتحركون، أحيانًا يُطلق عليها الصورة الحية، والصورة الجامدة، والمكانة الحية لأن المُمثلين "يتجمدون" في الإيماءات والحركات والمظاهر التي تُمثل حدثًا أو موضوعًا أو مظهرًا أو شخصية مُحددة لابتكار "نصب إنساني". باستخدام أجسادهم، بشكل فردي أو جماعي، ويتحركون كما تتحرك الشخصية التي يُمثلونها. وباستخدام خيالهم، يُشاهدون الشخصية والوضع الذي يلعبونه بعيون أذهانهم ويجعلون منه حقيقة، وحتى يكونوا فعالين، لابد أن يتعاون الأطفال ويركزوا على أخذ الأدوار وابتكار العلاقات ويُحاولوا المُحافظة على أدوارهم، ولابد أن يكون في اللوحة نقطة تركيز قوية تتألف من مستويات مُتنوعة، ولها أهداف ونوايا الشخصية (Changing Education Through the Arts (CETA), 2005; Fa & Whaley,2004; Kelner& Flynn,2006; Tortello,2004).

لماذا تستخدم اللوحة الحية؟

تمنح اللوحة الحية الأطفال في الغرفة الصفية تحكمًا في عرض تعلمهم، ويُقدم هذا الفن الدرامي طريقة مُحكمة وإبداعية للأطفال للتركيز على لحظة خاصة لممارسة التصور واستخدام مستويات متنوعة من الفراغ (مثال: الوقوف، والجلوس، والالتواء، والاضطجاع) في التعبير عن فهمهم. كما أنها تتحدى الطلبة للتعرف على هدف الشخصية أو هدف الشيء أو/ و علاقته بوضع مُحدد، كمُقدمة للتمثيل، ويُوفرُ خبرات أقل خطورة مع الدراما بالنسبة للمعلمين (CETA,2005, Living Pictures Course).

لماذا تُعد اللوحة الحية مُناسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؟

إنها فعالة بشكل خاص لمتعلمي اللغة الإنجليزية لأنها تدمجهم كثيرًا دون استخدام اللغة كما يمكن أن تُستخدم بشكل فردي أو ضمن مجموعات صغيرة. وفيها، يمكن أن يُشارك كافة الأطفال ويُعبروا عن معارفهم من خلال أجسادهم التي تُساعد على تطور اللغة (Fay&Whaley,2004)، بالنسبة للأطفال الذين لديهم ضعف في الثقة أو في مهارات التنظيم، تُقدم لهم اللوحة الحية فرصة لتطوير تلك المهارات بالإضافة إلى الممارسة والتعاون والتركيز والعمل ضمن مجموعات.

اللوحة الحية هي إستراتيجية دامجة قوية لأنها تُمكن الأطفال من عرض ما يعرفونه، وفي الفنون اللغوية يمكنهم استخدامها في تفسير النص وحقائق الشخصية، وفي الرياضيات والعلوم يمكن استخدامها في استكشاف التسلسل الزمني لدورات الحياة، في الوقت الذي يتم التركيز فيه على المفاهيم الجوهرية للأحداث والمفاهيم الرئيسة في كل من الدراسات الاجتماعية والصحة.

جدول 6.3 دمج المنهاج: استخدام اللوحة الحيّة

	التواصل القراءة، والفنون اللغوية والتكنولوجيا	العلوم الرياضيات/العلوم	الدراسات الاجتماعية الدراسات الاجتماعية/الصحة والأمان
مرحلة ما قبل المدرسة/ الروضة فردي	تمثيل الحركات من صورة نشطة مُختارة من مجموعة صور في صندوق ثم التجمد ليبدو جزءا من تلك الصورة، كطفل يقفز، أو يطير كالطائرة، أو يلق الحليب من الصحن كالقط، أو يعدو مثل الفرس، أو يحمل رضيعا.	اترك الأطفال يبتكرون إيماءاتهم الخاصة وحركاتهم الجسدية لحيواناتهم المفضلة، أو مشاعرهم، ثم يتجمدون في تلك الأوضاع، يمكن أن يتحدث المُلاحظون حول ما يُشاهدونه، كما يمكن أن يُجمد الأطفال أجسادهم بأشكال مُحددة مثل العروس والأشكال التي تتغير مثل تغير البيضة إلى صوص والأشكال التي تتحرك مثل الغطاء	استخدم الإيماءات والتعبيرات الوجهية والحركات الجسدية لعرض طُرق قطع الشارع الآمنة وغير الآمنة، أو تسلسل الأحداث اليومية (مثل: تناول الإفطار، ثم الصعود إلى باص المدرسة، ثم الوصول إلى المدرسة...)
الصفين الأول والثاني أزواج ومجموعات صغيرة	كأزواج أو مجموعات صغيرة يُمكن أن يعيد الأطفال النظر في مقاطع كتاب مُفضل، أو شخصيات ويبتكروا صورا جامدة لعرض مشاعر الشخصيات، أو يتخيلون الصورة لإيصال الأفكار للآخرين، وربما يجمدون أفعالهم في إبراز كلمات خاصة تتضمنها القصة مثل التزلج والهزهزة والزلزلة	عند دراسة دورة حياة النباتات، والدودة، أو الضفدع، قم بدعوة الأطفال لاختيار جزء من دورة الحياة لعمل صورة جامدة لها، واطلب من بعض المجموعات تنظيم صورهم الجامدة في بداية دورة الحياة، ومن مجموعات أخرى تنظيم مُنتصف دورة الحياة وأخرى لعرض نهاية دورة الحياة، ثم اطلب منهم التعليق بعد العروض.	استخدم الإيماءات والتعبيرات الوجهية والحركات الجسدية لإيصال مفاهيم الدراسات الاجتماعية الرئيسة مثل الأسر، وقارن نقاط التشابه والاختلاف بين الحياة المنزلية لمختلف الأسر كطرق تناول الطعام والنوم وتحية الآخرين المختلفة بعد قراءة كتاب The Three Year Nap(Snyder,1988)
الصفين الثالث والرابع كافة طلبة الصف مُقسمين إلى مجموعات	باستخدام المجموعات الصغيرة، تبتكر كل مجموعة لوحة حية بناء على قصيدة، أو بناء على القصص والحكايات الشعبية مثل The	في دراسة علوم الأرض والفضاء، اطلب من أربع مجموعات ابتكار صور جامدة عن أربعة أجزاء من دورة الماء، والتبخر،	استخدم لوحة الحياة كنشاط تمهيدي للوحدة أو كنشاط وسيط للكتاب الذي يقرؤونه، بعد قراءة الفصول الثلاثة الأولى لكتاب Roll of

	Princess and the Pea، ويمكن أن يمنح الأطفـال الحياة لشخصية من صورهم الجامدة حين يقوم المعلم بـ"لمس كتف" الطفل الذي يأخذ وضع الصورة الجامدة لسماع أفكار شخصيته بصوت مُرتفع	والتكاثف، والهطول، والتراكم(التجميع). استخدم مُقدمة أو نشاطا ختاميا.	Thunder, Hear My Cry (Taylor,2002)، يمكن أن يلعب الأطفـال الأدوار ثم يُؤدون حلولهم للصراعات العنصرية في القصة لشخصية Little Man الذي غضب حين حصل على كتاب تم إطلاقه من مدرسة للبيض، أو اطلب بعد الوحدة الخاصة بمارتن لوثر كنغ من الأطفال ابتكار لحظات الحقوق المدنية التاريخية المُختلفة (مثال: مسيرات الحقوق المدنية، والتصويت، والحافلات المعزولة) وفي كل لحظة من تلك اللحظات تجمع اللوحة الحية ما بين الخيال والمعلومات التاريخية لتمثيل اللحظة القوية التي تدمج المشاعر بالتعلم، وتزيد التذكر بصورة كبيرة.

يُراجع الصف بعد ذلك عمل كل مجموعة، وانعكاساتها على المعايير المُصممة ولسانها على بعض المجالات مثل:

- التفسير
- الحظر
- الإيماءات الجسدية



تُطوِّر الخبرات الدرامية المُلائمة تركيز الأطفال، وتعاونهم، وخيالهم، واستخدام الجسد مع الصوت، والتعبير الذاتي لديهم

أدوار المُعلمين ومسؤولياتهم TEACHERS' ROLES AND RESPONSIBILITIES:

يترك المُعلمون آثارا قوية على تعبير الأطفال الدرامي، وكميسرين لابد أن يُعد المعلمون ويتابعوا تمثيل الأطفال (McCaslin,2006;Wilhelm& Edmiston,1998)، والأدوار والمسئوليات التالية تُؤثر بقوة على استخدام الدراما داخل الغرفة الصفية:

1. علِّم الأطفال المهارات الدرامية ومهارات مجال المحتوى، كن على ألفة بطرق تعليم مهارات الدراما الأساسية للجسم والصوت والخيال والتركيز والتعاون. يحتاج الأطفال لممارسة هذه المهارات ليتمكنوا من التعبير عما يمثلوه. ساعدهم على تحويل أجسادهم كي يتحركوا كشخصية محددة واحرص على تقديم النمذجة المُناسبة والتغذية الراجعة حول كيفية اتخاذ الوضعية والشكل والإيماءات التي يستخدمونها ليُخبروا عن الشخصية أو الوضع، يُمكنك أن تشجعهم على تحويل أصواتهم إلى أي شيء يتخيلونه، لمساعدتهم على الارتباط بالشخصيات. إن خيال الأطفال هو أداة مهمة، وحين يخطو الأطفال نحو الدور أو الوضع (المشهد)، احرص على ربط الممثلين بالجمهور، وأخيرا، لابد أن يتعاون الأطفال مع بعضهم بعضاً بهدف الاستمرار في التركيز على أجسادهم وأصواتهم وخيالهم، ولابد من تعليم المهارات الدرامية ومهارات المُحتوى بشكل منفصل قبل أن يتمكن الأطفال من وضعهما معا لإظهار ما يعرفونه.

2. حدد مكانا لاستخدامه: فتنسيقُ المكان يُرسل رسائل قوية حول كيفية استخدام ذلك المكان للدراما، ستحتاج إلى توفير مكان خاص بالأنشطة الدرامية (مثل مسرح الدمى)، مكانا يكفي لكافة الأطفال ويسهل دخولهم والخروج منه.

3. نمذج السلوك أو السمات: النمذجة هي إحدى أكثر الأنشطة الدرامية فعالية، لاحظ على أية حال اللحظة المُلائمة لفعل ذلك في الدراما، لابد أن لا يفرض المعلمون أفكارهم على الأطفال، وبدلا من ذلك لابد أن يشجعوا الأطفال على تطوير أفكارهم الخاصة، وتقييم استجاباتهم ودعم ارتجالاتهم، كما لابد أن يشجعوهم على الثقة بأنفسهم والإيمان بقدراتهم. حين رغب أطفال الروضة في صف السيد ماينز بتمثيل مشهد مُكافحة الحريق، احتاجوا إلى أداة لاستخدامها كخرطوم في إطفاء الحرائق، ودعاهم معلمهم لحل تلك المشكلة بسؤاله إياهم "ما هي نوعية الأشياء التي تحتاجونها؟" فأجاب الأطفال بأنهم يحتاجون إلى شيء طويل، ومُستدير، ورفيع، ومطاط نوعا ما، فقرروا استخدام عصا بلاستيكية.

4. اطرح أسئلة تُحفز الخيال والتفكير: قبل أي نشاط درامي، اكتشف ما يعرفه الأطفال أو ما يرغبون في معرفته حول المحتوى والأدوار، مثلا، حين كان السيد سانشيز معلم الصف الأول يُخطط لتمثيل أنواع مُختلفة من رحلات التخييم، بعد قراءة Bailey Goes Camping (Henkes,1985)، و Three Days on a River in a Red Canoe (Williams,1981)، و Stringbean's Trip to the Shining Sea (Williams,1988)، طلب من الأطفال الحديث عما يعرفوه حول التخييم، كما سألهم أسئلة مثل "أين ستنامون جميعا؟"، "كيف ستُعدون طعامكم؟"، و"ماذا ستفعلون لتستمتعوا برحلتكم؟"، وبذلك حفز السيد سانشيز تفكيرهم، وساعدهم على أداء عروض أكثر تعقيدا حول التخييم.

5. علون أدوار المُشاركين والجمهور: لنجاح أي خبرة درامية، وحتى تكون تلك الخبرة دامجة، لابد من بحث أدوار المُشاركين والمُشاهدين بناء على النشاط، فجميع الأطفال سواء كانوا يأخذون دور المُمثل أو المُشاهد، لابد أن يُوافقوا على العمل في أوضاع التمثيل، ويضعوا رغبات المجموعة فوق رغباتهم الشخصية، ويشاركوا دون أن يحتكروا المشهد، ويمثلوا دون سُخرية أو دون إثارة الضحك بين زُملائهم (Flynn,2000;Kelner&Flynn,2006).

6. وفر وقتا كافيا: يحتاج الأطفال إلى وقت وفير للتخطيط، والتنفيذ، والمحافظة على النشاط الدرامي، وتتطلب الدراما وقتا لتوظيف اللاعبين، ووضع الأدوات ومُناقشة الأدوار والمكائد، وتنفيذ الأفكار المُتفق عليها، وبناءً على ذلك لابد من جدولة فترات زمنية كافية للفنون الدرامية (Johnson et al.,1999).

7. انعكاساتها على الأطفال: إن الحديث عن الأدوار والأوضاع الخاصة بالإضافة إلى استخدام الأطفال لأصواتهم وحركات أجسادهم، وتركيزهم وتعاونهم أثناء الدراما وبعدها يُساعد الأطفال على تطوير المهارات الدرامية الضرورية للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم، امنح الأطفال فرصة التفكير في

مهارات الدراما، ومهارات المُحتوى، وهي كيفية تعديل كل مجال، وللتوضيح، فإن السيد ونجل مُعلم الصف الثاني ابتكر عرضا للأحذية كجزء من وحدة في الدراسات الاجتماعية المُتعلقة بالملابس، والتي تضمنت أنماطاً مُتنوعة من الأحذية الحقيقية مثل الشباشب وأحذية الرياضة، وأحذية الركض، والأحذية الخفيفة، وأحذية الباليه، كما وفر دليلا للأحذية وصورا للأحذية القديمة والأحذية الخفيفة بالإضافة إلى صور أحذية الأطفال التي اعتادوا على شرائها أو تصنيفها أو قياسها، ساعد السيد وينجل الأطفال وذلك حين طلب منهم التفكير في أنماط الأحذية المُختلفة، وكيف ستبدو أثناء المشي، والارتداء، والتنظيف والتشبيك، والربط، والفرق بين الأحذية القديمة وأحذية المُستقبل، وكيف تختلفان عن الأحذية التي نرتديها اليوم؟ وبالإطلاع والاستماع إلى أفكار الآخرين، واستجاباتهم، تمكنوا لاحقا من دمج هذه الأفعال والحركات في العرض المُستقبلي للأحذية المُختلفة وربطها بكل من الوقت والثقافة، يمكنك بناء الانعكاسات اليومية، من خلال تكليف الزملاء بالمُشاركة في موضوعات أو أسئلة مُحددة، واستخدام مُناقشات المجموعات الصغيرة أو المناقشات الصفية، وتكليف الأطفال الآخرين بالتفكير فيما شاهدوه، وما يعتقدون بأنه كان يدور في أذهان الشخصيات؟ هل من المجدي دعوة مجموعات متنوعة من الطلبة لتمثيل نفس المشهد وتكليف الصف بمناقشة مفاهيم الأوضاع التي يُبرزها كل أداء تحت الضوء؟

يتطلبُ الحديث مع الأطفال حول الدراما توفير أدوار مختلفة وتوفير الوقت والمكان والمصادر وهو ما يُعدُ الأساس لبناء الفنون الدرامية، ويُزود هذا الأساس جميع الأطفال بفرص استكشاف الخبرات الفنية الدرامية المُلائمة، وفي القسم التالي، نستعرضُ طرقا لعمل التعديلات الدرامية لمُختلف المُتعلمين.

تعديلات المنهاج للمُتعلمين المُتنوعين في الفنون الدرامية CURRICULUM ACCOMODATIONS FOR DIVERSE LEARNERS IN THE DRAMATIC ARTS،

تزيد الخبرات الدرامية من كفاءة العمليات السمعية والبصرية لدى الأطفال كما تُطور مهارات الذاكرة، ومن خلال الدراما يتمكن الأطفال من تلخيص الأفكار القوية بطرق لا يتمكنوا منها في العادة عبر الكلمات لوحدها (Gregoire&Lupinetti,2005)، ويُساعدُ أخذ الدور الأطفال على استكشاف منظورات الآخرين وتجربتها بأمان في بيئات غير مُخيفة.

نصائح للدراما في الصف الدامج (الشامل) Tips for Drama in an Inclusive Classroom،

- استخدم الأدوات للتعلم القوي، وتذكر بأن العديد من الأطفال لا يعرفون كيفية استخدام أدوات "التمثيل".
- ابدأ بأنشطة بسيطة، جرب مهمة بسيطة مثل تمثيل دور الحيوان أو عمل الوجوه ثم أضف مهارات تتطلب لغة شفوية تستمر طوال العرض الدرامي.

- اعتمد نظام مُساعدة الرفاق إذا وجد الأطفال صعوبة في الحركة والاستماع أو في فهم النشاط الدرامي.
- احرص على إبقاء مُستويات النشاط مرتفعة وقصيرة كي يستمر الأطفال في المُشاركة.
- قم بدعوة الأطفال لتنفيذ أدوار قيادية.
- حافظ على آمان البيئة التي تُعزز مُراعاة المخاطر وخفض القلق.
- قدم مشاريع طويلة الأمد مثل تحويل قصة أو حدث تاريخي إلى مسرحية صفية لزيادة مُتعة الأطفال في الفنون الدرامية.

اقتراحات خاصة للمتعلمين المُتنوعين Specific Suggestions for Divers Learners

إن استراتيجيات الدراما التي تمت مُناقشتها في هذا الفصل يمكن تعديلها بسهولة لتُناسب المُتعلمين الآتين:

الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية:

إن التقدم في القراءة والكتابة مرتبط بالتعرض للأشياء المطبوعة فكلما ارتبط الطفل ذو صعوبات القراءة وتفاعل مع الأدبيات كلما أصبح أكثر قُوة في القراءة.

- عند استخدام دراما القصة أو مسرح القراء تأكد من أن السيناريوهات تُناسب قدرات الطفل القرائية، واطلب من الأطفال مُمارسة الجزء المُخصص لكل منهم في المجموعات الصغيرة أو مع البالغين.
- عند استخدام مسرح القصة، شجع الأطفال على الكتابة بمقربهم قدر المُستطاع، ثم اطبع القصة لتُسَهِّل قراءتها، اطلب من الأطفال مُمارسة ما كتبوه ثم خذ دور "المُيَسِّر" لمسرحيتهم الخاصة.
- عند تقديم مُفردات المحتوى ابدأ بقراءة الكلمات على الأطفال وشجعهم على تمثيلها، وساعدهم على تطوير مهارات القراءة بتقديم بطاقات لقراءة المُفردات وممارستها مع أقرانهم.

مُتعلمي اللغة الإنجليزية:

تُستخدمُ الأنشطة الدرامية مثل حركة الجسد، والحديث الكورالي واللوحة الحية والتمثيل الإيمائي في تنشيط تركيز الأطفال دون ممارسة الضغوط التعبير اللفظي، ويتم دمج الأطفال مُتعلمي اللغة الإنجليزية بشكل طبيعي في اللغة الشفوية مما يُتيح لهم فرص ابتكار وتفسير أدوار الشخصيات المألوفة، والأوضاع والأحداث المألوفة (de Leon,2002;Sawyr,2008).

- اختر قصصاً ثُنائية اللغة للتمثيل ولمسرح الدمى وشجع الأطفال على تمثيل أجزاء منها باللغة الأُم، وإذا لم يكن الأطفال مُرتاحين بشكل كاف للمشاركة الشفوية قم بدعوتهم لأخذ دور في تصميم مشهد أو أداة.

الأطفال ذوو التحديات السلوكية/الاجتماعية:

غالبا ما تكون الدراما طريقة لتفاعل الأطفال ذوي التحديات السلوكية/الاجتماعية، لفهم منظورات الآخرين، وللتلاعب بنغمات الأصوات ومداها، ولأداء المهارات التي لا يتمكنون من أدائها بمفردهم (Deasy,2002). أحيانا، يتردد هؤلاء الأطفال في المشاركة في النشاط، وهو ما قد يكون مقبولا.

- قم بدعوتهم ليكونوا ضمن المُشاهدين واترك لهم حرية الاختيار إذا كانوا مُستعدين للمُشاركة في النشاط.
- استخدم الدمى، والأقنعة، أو الأدوات الأخرى مع الأطفال لصرف انتباههم عما حولهم، ولتتيح لهم فرصة الشعور بالانفتاح في التعبير عن أنفسهم (Pearson,2000).

الأطفال ذوو التحديات الجسدية:

يُمكن لهؤلاء الأطفال المُشاركة في الأنشطة الدرامية بأخذ دور الراوي في الرواية، أو العضو في مجموعة الحديث الكورالي:

- تأكد من أن كل الدمى التي يستخدمها الأطفال أو يصنعونها يُمكن تعديلها بناء على احتياجاتهم.
- وفر مكانا واسعا للتمثيل تسهل فيه حركتهم وتنقلهم، وإن كنت تستخدم اللوحة الحية، اترك الأطفال يُشاهدون بوضوح كيف يمكنهم الوصول إلى مستويات جسدية مُختلفة باستخدام أجزاء أجسادهم في أوضاع جامدة.
- وفوق ذلك كله، شجع الأطفال ذوي التحديات على مُراعاة سبل الأمان البيئي، وسوف يُفاجئونك بلا شك.
- في القسم التالي، سننظر إلى كيفية تحقيق معايير الفنون المسرحية في كافة مجالات المنهاج.

تلبية المعايير من خلال الأنشطة الدرامية المُلائمة MEETING STAN-DARDS THROUGH APPROPRIATE DRAMA ACTIVITIES:

دمج معايير الفنون المسرحية في المنهاج:

أهداف 2000: لقد صنف قانون تعليم أمريكا (1994) Educate America Act الفنون كموضوع أكاديمي، كما نادى القانون بالمعايير التعليمية التي تُحددُ ما ينبغي أن يعرفه أطفال المدارس في أمريكا ويتقنون عمله من الفنون مع إتمامهم لمرحلة الثانوية العامة. وطُورت هذه المعايير من قبل اتحاد جمعيات الفنون الوطنية، وتناولت 4 موضوعات فنية وهي الرقص والموسيقى والمسرح والفنون البصرية، والمصنفة بمجموعات حسب المستوى الصفي.

فيما يلي قائمة معايير المسرح الوطنية للمراحل من الروضة وحتى الصف الرابع، يليها فكرة حول كيفية تعليم المسرح بشكل يُحقق معايير مجالات الموضوعات الأخرى:

1. **الإرتجال Improvisation**.

المعيار 1 (K-4): كتابة السيناريو بتخطيط وتسجيل الإرتجالات بناء على الخبرة الشخصية والتراث والخيال والأدب والتاريخ.

المعيار 2 (K-4): التمثيل بافتراض الأدوار والتفاعل في الإرتجال.

مرحلة الروضة-ما قبل المدرسة: غالبا ما يدرس أطفال الروضة حياة الأسرة ويلعبون أدوار أفراد الأسرة كجزء من منهاج الدراسات الاجتماعية، وفي ركن الحياة الأسرية داخل الغرفة الصفية، يتم تحديد الأطفال الذين سيلعبون أدوار الوالدين والأطفال، ويجمعون الأدوات ويفترضون الأدوار الأسرية المُختلفة، مثل إعداد الإفطار، وإطعام الرضيع، والاستعداد للمدرسة والذهاب للعمل.

مرحلة الصف الأول-الصف الثاني: كجزء من درس "الأسر حول العالم" في وحدة الدراسات الاجتماعية ابتكر الأطفال جوازات سفرهم الخاصة ليستخدمونها في زيارة أسر من مُختلف الدول والثقافات، وتُخطط كل أسرة وتومئ بمشهد قصير لتوضيح من يتواجد داخل الأسرة، وماذا يفعل كل فرد فيها، وكيف تبدو الحياة في تلك الدولة، وكيف يتنقلون، وكيف يُؤثر الجو في حياتهم، ويسجل الأطفال مُلاحظاتهم في جوازاتهم كلما زاروا أسرة عبر أنحاء العالم.

الصف الثالث-الصف الرابع: يهدف الإعداد للتمثيل الدرامي الخاص بدرس الحرب الثورية في وحدة الدراسات الاجتماعية ابتكر الأطفال "حفل شاي بوسطن: عش المشهد" وكتبوا مشهدا مسرحيا لشخص واحد (مونولوج) يستغرق ما بين دقيقة إلى دقيقتين للدور الذي سيلعبونه أثناء الوقوف، والإنحناء، والجلوس، والإستلقاء على الظهر، والركض في المكان، والقفز، وبعد مُناقشة كيفية تأثير الحركات على قدراتهم في عرض أصواتهم بأسلوب جيد، توافرت لدى جميع الأطفال فرصا لتمثيل مشاهدهم (مونولوجاتهم)، فيما كان الأطفال المُشاهدين يُقدموا التغذية الراجعة من خلال التصويت برفع بطاقة خضراء تعكس المشهد (المونولوج) إذا كان جيدا بشكل كاف، وتمت تأديته بشكل جيد وغير سريع، أو بطاقة حمراء لتعكس أن المشهد (المونولوج) يحتاج إلى تطوير في واحد أو أكثر من هذه المجالات.

2. **التصميم والتوجيه Designing and Directing**.

المعيار 3 (K-4): تصميم بيئات مُنظمة وبصرية للتمثيل الصفي.

المعيار 4 (K-4): التوجيه لتخطيط التمثيل الصفي.

مرحلة ما قبل المدرسة-الروضة: خلال درس الطقس في وحدة العلوم، يتعلم أطفال الروضة كيفية ارتداء الملابس بشكل مُناسب للبيئات المُختلفة، وتمنحُ الملابس الموسمية والألعاب الموجودة في صناديق

الأدوات الأطفال فرصة تمثيل ارتداء الملابس بشكل مُناسب خلال المواسم المُختلفة، مثلاً، عند تمثيل أدوار اللعب في فصل الصيف، قد يختار الأطفال مجرفة ودلوا ويضعون النظارات الشمسية، والصنادل، والقبعة أثناء التظاهر باللعب على الرمل.

الصف الأول - الصف الثاني:

كجزء من درس المساكن الطبيعية وبيئات السكان الأمريكين الأصليين في وحدة الدراسات الاجتماعية والعلوم، يُشاركُ الأطفال في قراءة الكورال وفي المناقشات الخاصة بكتاب The Desert Is Theirs (Balor& Parnall,1975)، ويتمثل النشاط الختامي للوحدة بالعرض التفاعلي الذي يصف الأطفال من خلاله مشاهد الصور الجامدة في الكتاب، ويُحدد الأطفال الذين سيمثلون أدوار الناس والحيوانات في موطن الصحراء كيف سيظهرون، كما يُحددوا الأدوات التي سيحتاجونها والمشهد الذي سيؤدونه، ويُنظم الأطفال والمعلمون معرض "الإقبال على الحياة" والذي يمثلون فيه مشهدهم.

الصف الثالث - الصف الرابع:

بعد مُناقشة المعلومات التاريخية المتعلقة بـ " الطلقة المسموعة حول العالم" ومتبعة بوسطن، صمم الأطفال ومثلوا برنامجا تلفزيونيا للحدث التاريخي، حدد الأطفال من سيكون ضيف العرض، والضيف المُشارك، وحامل بطاقات التلقين، وأخصائيي الصوت والضوء، ومن هم الأفراد الذين سيُقابلونهم، وتمثل دور جمهور البرنامج التلفزيوني في النقاش المفتوح مع المُقدمين، وعمل الأطفال بتعاون واستخدموا حواسهم الخمسة لتُساعدهم على تصور وابتكار المشاهد الملائمة، والإضاءة، والصوت لأوضاع العرض باستخدام مهارات شبيهة وقدرات يحتاجونها من الدراسات الاجتماعية والفنون اللغوية.

بحث ومُقارنة وتحليل أشكال الفن Researching Comparing, and Analyzing Art Forms:

المعيار 5 (K-4): البحث للحصول على معلومات لدعم التمثيل الصفي.

المعيار 6 (K-4): مُقارنة وربط الأشكال الفنية بالمسرح ووسائط الدراما (مثل الفيلم، والتلفاز، والوسائل الإلكترونية) وغيرها من الأشكال.

مرحلة ما قبل المدرسة - الروضة: بعد قراءة قصة The Cat in the Hat(Seuss,1957)، ومُشاهدة فيديو حيوي، ناقش الأطفال الشخصيات الخيالية والحقيقية، وصمموا دمى خيالية حين زُودوا بالأدوات الفنية لتمثيل عرض دمى ارتجالي، وساعد المعلم الأطفال لوصف ما يرغبون في تناوله وارتدائه وعمله لتحقيق المتعة وربطها بصورة طبيعية مع مهارات الفنون اللغوية.

الصف الأول - الصف الثاني: في وحدة القارات، يعمل الأطفال ضمن مجموعات في بحث وتصميم وكتابة وأداء إعلانات تجارية خيالية لوكالة سفر، ويُوفر كل إعلان معلومات حول القارة وأسباب التشجيع زيارتها ويتم من خلاله استخدام مهارات وقدرات مهمة للفنون اللغوية.

الصف الثالث – الصف الرابع: كجزء من وحدة الدراسات الاجتماعية حول الحرب المدنية، يبحث الأطفال ويُصممون ويكتبون ويؤدّون دراما قاعة المحكمة لمناقشة العبودية ومُزارعي الجنوب (Fennessy,2000)، ينظر الأطفال إلى مُناقشات قاعة المحكمة في الأفلام للوصول إلى طرق إضافة مرئيات وموسيقى وحركات ليجعلوا حججهم أكثر قوة، وفي هذا المثال، يحتاج الأطفال للاعتماد بشكل بسيط على مهارات اللغة الشفوية.

4. **تحليل واستخدام أشكال وسائل الإعلام Analyzing and Utilizing Forms of Media.**

المعيار 7 (K-4): تحليل وتفسير التشكيلات الشخصية والمعاني البنائية من تمثيل الصف والمسرح والفيلم والتلفاز ومُنتجات الإعلام الإلكتروني.

المعيار 8 (K-4): استيعاب محتوى تميز دور المسرح، والفيلم، والتلفاز، والإعلام الإلكتروني في الحياة اليومية.

مرحلة الروضة – ما قبل المدرسة: في موضوع حديقة الحيوان التابع لبحث العلوم، يبحث أطفال الروضة عن كيفية تواصل الحيوانات، ويستخدمون الحركة مع الصوت في عرض مشاعرهم والتعبير عن احتياجاتهم، ويمثل الأطفال سيناريوهات مُختلفة مثل "الأسد الجائع"، و"الدب النعسان"، أو "الغوريلا الغاضبة"، وخلال التمثيل، يبحث المعلمون مع الطلبة ماهية الأصوات والحركات التي تمنحهم تلميحات حول كيفية شعور الحيوان أو ما يحتاجه.

مرحلة الصف الأول-الصف الثاني: بعد قراءة قصة The Daring Escape of Ellen Craft (Moore& Young,2002)، يؤدي الأطفال ضمن مجموعات مشاهد تمثيلية من قصة مشوقة لاثنين من العبيد عزموا على الهرب من أجل الحرية، وتُطور كل مجموعة أحد أجزاء القصة التالية: العرض، والقدم مُستوى النشاط، والصراع، والأزمة، والحل، وتُعِدُّ إحدى المجموعات تمثيل ما اعتقدوا بأنها معلومات خلفية ضرورية للشخصيات، وفي نهاية التمثيل يطلب المعلم من الطلبة الـ "توقف"، وتأخذُ مجموعة الأطفال الثانية (مُستوى النشاط المُتقدم) موقعها وتبدأ التمثيل، وتستمرُّ المجموعات في تمثيل الأجزاء المُخصصة لها حتى تكتمل القصة، وفي الختام، يُناقش الأطفال كيف أن تمثيل القصة يُسهِمُ في فهم أجزائها، ويُوضح هذا المثال معنى دمج مبادئ كل من الفنون اللغوية والدراسات الاجتماعية والدراما.

مرحلة الصف الثالث – الصف الرابع: يدرس الأطفال درسا عن قيم المواطنة والديمقراطية ويعقدوا انتخابات حقيقية أو زائفة لمندوبي الصف في مجلس طلبة المدرسة، ويختار كل صف مرشحا ويُصممون حملة دعائية لدعمه، ويتعاون الأطفال لمساعدة مرشحهم من خلال مؤتمرات صحفية، ومُناقشات وحملات إعلانية، وإعلانات الخدمات العامة. وبعد الانتخابات يُحلل الأطفال ويُناقشون الإستراتيجيات الأقل فاعلية في حملة كل مُرشح، ويُعد هذا مثالا للروابط المُجدية بين معايير المسرح ومحتوى الدراسات الاجتماعية.

مُلخص الفصل CHAPTER SUMMARY:

1. تتقاطع الدراما مع تعلم كل طفل وهي جزء ضروري للصفوف المرتكزة على الطفل، ويزيد التمثيل من تطور تفكير الطفل التخيلي وحل المشكلات، والتطور اللغوي والقرائي، والقدرة على أخذ المنظورات، وتقدير الدراما كشكل من أشكال الفن.
2. تُركز الدراما على تعبير الأطفال الطبيعي عن الأفكار، والمشاعر، والمُعتقدات بدلا من التركيز على الأداء المسرحي اللامع.
3. تحدث الأنشطة الدرامية بثلاثة أشكال: الدراما غير الرسمية وتستخدم سلوك الأطفال التمثيلي الطبيعي لأداء الأدوار والسلوكيات والأفعال في الأنشطة من خلال لعب الدور أو التمثيل الإيمائي، والدراما القصصية أو الدراما التفسيرية، وتتضمن الاستعداد، ويستخدم المشاركون فيها الصوت مع الإيماءات والتلميحات الوجهية لتوضيح أفكار وكلمات شخص آخر، وأخيرا دراما السيناريو أو الدراما الرسمية وهي دراما تُنفذُ نصا يتم حفظه أمام المُشاهدين.
4. يُؤثرُ المعلمون بقوة في قدرة الأطفال على التعبير الدرامي وتُؤثر كيفية اختيار المعلمين للخبرات الدرامية وتقديمها بشكل ملحوظ على تطوير الأطفال لإمكاناتهم الإبداعية.
5. يتضمن تقدير الخبرات الدرامية للأطفال اللعب الدرامي والدرامي الاجتماعي، ومسرح القصة، والتمثيل الإيمائي والدمى، ومسرح القراءة، ودراما القصة، وجميع أشكال الدراما التي يمكن أن تُدمج في كل موضوع وتُلبي المعايير المحلية.

الأسئلة الأكثرُ شيوعا حول الفنون الدرامية:

Frequently Asked Questions About Art in the Curriculum:

انا مُجرد مُعلم صف وليس لدي خبرات درامية، كيف لي أن أستخدم الدراما داخل غرفتي الصفية؟

إن استخدام الفنون الدرامية التعليمية بطريقة طبيعية تربط ما تُريد تعليمه بكيفية التعليم وبذلك يُصبح لدى كافة الأطفال فرصا قوية للتعلم (Crawford,2004)، يمكنك أن تدمج الدراما ببطء في منهاجك حين تتعلم مع أطفالك، راعي صياغة جمل حول ذلك، مثل: انا اتعلم كيف أستخدم صوتي في التعبير عن مشاعري، انا اتعلم كيف استخدم جسدي لأظهر افعالي، او انا اتعلم كيف استخدم خيالي لوضع نفسي مكان الآخرين، وهناك طريقتان شديدتا السهولة للبدء بذلك وهما المُسابقات المسرحية البسيطة، وطرح القصص اثناء استخدام الصوت والجسد والخيال في لفت انتباه الأطفال، وحين تصبح ماهرا في تبني دراما الصف ستشعر بأنها اداة قيمة لمساعدة الأطفال على التعبير عن فهمهم بشكل جديد.

في بيئات الحصص الإختبارية كيف لي أن ادمج الدراما حين يكون لدي اوراق عمل، وحصص نصية، وكتب ينبغي علي أن التزم بها يوميا؟

تعكس الدراسات بأن التعبير الخيالي من خلال الدراما هو طريقة فعالة لتحفيز المخرجات القرائية والكتابية (Wagner,2003) واستنادا إلى واجنير (Wagner,2003)، فإن الدراما تُوفرُ النضج في كتابة



الأطفال والطلاقة في كتابة الكلمات، وتُقدم الدراما كُتّاباً من الصفين الثاني والثالث تعكس كتاباتهم تنظيماً وأفكاراً وأنماطاً أفضل من الأطفال الذين لم يمروا بخبرات مقصودة في الدراما داخل الغرف الصفية، ويُطور لعب الدور الدرامي كتابة مقنعة لدى طلبة الصف الرابع.

لقد أشار والجيبر بأن تلك الدراسات عكست أن "اللعب الدرامي في رياض الأطفال يرتبط مع طلاقة كتابة الكلمات، وبأن الدراما التعليمية الموجهة من المُعلم تُعد فعالة في تطوير الكتابة لاحقاً في المراحل الصفية الثانية والثالثة والرابعة"، وعكست دراسات أخرى دور الدراما القوي في تطوير مهارات القراءة والكتابة من خلال القراءة الجماعية للشعر وسرد القصة ودراما القصة، فمثلاً تُشجع الخبرات الدرامية فهم بُنية السرد بصورة أفضل، وتبني مهارات حيوية في تراكيب الجمل والمفردات، وتُعمق استيعاب الفنون اللغوية (Crawford,2004; Kelner& Flynn,2006)، وفي الدراسات الاجتماعية، تعرض الدراما حياة الماضي والحاضر والمُستقبل للناس، وتُعمق التقدير طرق الأشخاص الآخرين ووجهات نظرهم، وتُشحذ مهارات التخطيط لديهم.

كيف أدمجُ الأطفال الخجولين في الأنشطة الدرامية؟

تُمكّن الدراما الأطفال من العمل معاً في مجموعات أو فرق لابتكار أوضاع مباشرة وقوية وتفسيرية ذات معنى، على أية حال، يمكن أن تكون الأنشطة الدرامية مخيفة جداً بالنسبة للطلبة الخجولين، ويحتاج المُعلمون إلى الإصرار لإقناع الأطفال على المُشاركة، لأنهم غالباً ما يحتاجون إلى وقت إضافي لملاحظة الآخرين قبل البدء بالمشاركة في الأنشطة الدرامية، وقد يُفضلُ الأطفال الخجولين مُشاهدة أقرانهم أو الجلوس جانباً قبل أن يشعروا بأن جهودهم ستكون مقبولة وسيتم تشجيعها ومن ثم يبدؤون بالمشاركة في الواقع، ومن المُناسب أن يستخدم المعلمون الدمى، والأقنعة، وغيرها من الأدوات التي يمكن أن يقف الأطفال بجانبها أو يستخدمونها لصرف الانتباه عنهم والشعور بانفتاح أكبر في التعبير عن أنفسهم (Pearson,2000)، بالإضافة إلى ممارسة فن الجانب التدريبي وهو تقنية درامية يُقدم من خلالها القائد اقتراحات أو تعليقات لتحسين اللعب والتحكم به (Heinig,1992; Kirk, Gol-Ingher, & Anastasiow,2007).

٢٠٠٣

المُناقشة: منظورات في الفنون الدرامية:

1. يُؤمنُ العديد من المعلمين بأن الحل للمشكلات التعليمية يكمن في فلسفة "العودة للأساسيات"، ما هي الفرضيات التي ستخدمها لإقناع غيرك من المعلمين بأن الدراما أساسية في منهاج الطفولة المبكرة؟
2. يلعب المعلمون دوراً هاماً في دمج الفنون الدرامية عبر المنهاج، ما هي السلوكيات التي تتوقع بأن تُشاهدها من المعلمين الذين يدعمون نمو الأطفال عبر الدراما؟
3. راجع دراسة الحالة المفتوحة لأطفال الصف الأول الذين يُحضّرون لتمثيل قصة "الدجاجة الصغيرة الحمراء"، لماذا تعتقد بأن السيد كلارك خصص أسبوعاً واحداً لهذا النشاط؟ إن انتقد أحد الزملاء السيد كلارك بـ "إضاعة الوقت"، كيف تعتقد بأن السيد كلارك سيُجيبُ عليهم دون أن يكون مُبالغاً في الدفاع عن أُسلوبه؟

4. كمُعلم مُبتدئ، ما هي الخبرة الدرامية التي تحتاج لأن تكتسبها؟ وما هو الحد الأدنى من المهارات والقيم التي ستحتاجها لدمج الدراما بنجاح في منهاجك؟

5. تصف البحوث الآثار الإيجابية للتمثيل على الاستيعاب القرائي لدى الأطفال، بعد مُراجعة بعض أدبيات الأطفال الواردة في هذا الفصل، كيف ترى بأن هذه الكتب تُشجع دراما القصة داخل الغرفة الصفية؟

مواقع ومصادر للفنون الدرامية

http://aaronshep.com/rt/

تُقدم مؤلفة الأطفال أرون شيبارد Aaron Shepard العديد من الروابع لمسرح القراء، بما فيها طبعات سلسلة مسرح قراء للسيناريوهات المجانية. ويتضمن كل سيناريو مُدة العرض، ووصف الأسلوب، والثقافة والموضوع وعدد القراء والسن الذي يُناسبها.

http://artsedge.kennedy-center.org/

يُقدم أدوات تعليم مبنية على المعايير، وفنون تكاملية مجانية لاستخدام الغرفة الصفية، كما يُقدم أدوات الطالبة وتوجيهات للتعليم المبني على الفنون والتقييم.

http://library.thinkquest.org/5291/

مسرح الأطفال الإبداعي: وهو موقع يتضمن تاريخ المسرح، وسرد مُصطلحات المسرح، والمُسابقات المسرحية، ومصادر المسرح لكافة المستويات العمرية، والمسرحيات الهزلية الأصلية، كما يُوفرُ فرصا لزيارة مسرح الأطفال على الشبكة الإلكترونية.



الباب 3

التدريس الإبداعي والتقييم

الفصل 7



تصميم بيئات تدعم الإبداع والفنون

Designing Environment That Support Creativity and the arts

تبتكر الفنون بيئة ناضجة لتعلم وتطور الطلبة، ويمكن أن يُحضر المُعلمون موضوعات مدرسية غير فنية إلى المكان التعليم والتعلم من خلال التنظيم المُتكامل

Lauren M. Stevenson & Richard J. Deasey (2005), Third Space: When Learning Matters, P.51

المنظورات في البيئات الصفية -PERSPECTIVES ON THE CLASS- ROOM ENVIRONMENT

الروضة- ما قبل المدرسة Preschool - Kindergarten

حين كان لدى السيدة رنغ عملية جراحية، غابت أسبوعين عن المدرسة، وتولت المعلمة البديلة التعليم في صفها، وحين عادت السيدة رنغ إلى صفها، صُدمت بما شاهدته، هنالك مكان لكل شيء، ولكن لاشيء في مكانه، فقطع الأحجية في صندوق الألعاب، وعلى الأرض، ومدفونة في صندوق الرمل، والدمى والألعاب اللينة مُلبدة بالصمغ، والزبيب مهروس على السجادة، والألوان الشمعية مخلوطة مع أدوات العمل الخشبي، وأحضرت البديلة غرابيل ومناخل وتراب، والآن هذه الأدوات في كل مكان، وقبل أن تأخذ السيدة رنغ إجازتها المرضية، تناقشت مع البديلة وكانت واثقة بصفها الإبداعي، أما الآن فالسيدة رنغ لديها شكوك، صفها الفترة ليست بعيدة كان بيئة تدعم الإبداع، وبكلماتها فهو الآن "منطقة منكوبة" غير خاضعة للرقابة وغير مُنظمة، وغير مُخططة.

الصف الأول- الصف الثاني First Grade - Second Grade

حين تمشي إلى الصف الثاني الخاص بالعلمة كيبر، تُلاحظ فورا بأنه لا توجد فيه طاولات مدرسية، وبأن هنالك إضاءة خافتة في أنحاء الغرفة، وهنالك أضواء صغيرة تحيط بلوحة الإعلانات، وطاولات مُستديرة مُنخفضة قليلا يعمل الأطفال عليها . قبل سنتين من الآن، قررت السيدة كيبر ترتيب غرفتها بهذه الطريقة" لابتكار بيت بعيد عن البيت" لها ولأطفالها، وحين تزور صفها، تُلاحظ بأن الأطفال يعملون على طاولات مُنخفضة قليلا ومُستديرة تتوسطها الزهور، وعلى الأرض، وفي الأركان المُختلفة، ولم تكن هنالك أي طاولات مدرسية، وفي منطقة القراءة، تشاهد أريكة عليها وسادات لطيفة وربما لينًا كبيرا، وصناديق كُتب مُعنونة بأنواع الكتب التي تحتويها، ومنطقة كبيرة مُغطاة بسجادة.

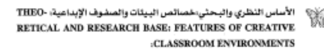
الصف الثالث- الصف الرابع Third Grade - Fourth Grade

تعهدت السيدة بابوزا والسيدة ليو بقوة بأن تستخدما الفنون في تعليم طلبتهما في الصفين الثالث والرابع، وفي أي يوم ستُشاهدُ هؤلاء الأطفال يعملون ضمن مجموعات صغيرة في الأركان المُمتعة، يُمثلون مفاهيما من الدراسات الإجتماعية أو من الأدب الذي يقرأونه ويكتبونه ويوشحون القصص والشعر كاستجابة للأعمال الفنية التي يدرسونها، ويتحركون باستقلالية وبشكل جماعي ليعرضوا ما يعرفونه حول دورات الحياة والتملاح في العلوم والرياضيات، ويرسمون ملاحظاتهم للأشياء الطبيعية

في العلوم، وسوف تُشاهد أيضا أعمال الأطفال معروضة بحرص وبأوصاف تفصيلية لمخرجات الدروس بالإضافة إلى ردود فعل كل من المُعلمين والطلبة عليها، يُمثّل الطلبة في هذه الصفوف عشرة دول مُختلفة الأصول، وما يزيد عن 20 لُغة مُختلفة يتحدثونها في بيوتهم.

لقد سلطت السيناريوهات السابقة الضوء على كيفية تأثير البيئات الصفية على التعلم، وتصميم البيئات الصفية بحرص "تنسيق مُخطط للأفكار والأشخاص والوقت والأماكن والمصادر" (McLean, 1995, p.7)، وهذا الضروري للتعليم والتعلم الناجحين. إن البيئات التي تدعم ابداع الأطفال والفنون تبتكر حسا بالإنتماء والملكية، والبناء على الفضول الطبيعي والمتعة في التعلم، وتسمح بإزدهار المبادرة الشخصية أثناء تطور الإحترام والثقة بالآخرين وبالتعلم. إن التخطيط لبيئة إبداعية هو أمر مهم كالتخطيط للتعليم، فكل منهما لابد أن يُنسق مع أهداف البرامج و/ أو المناهج.

وفي القسم التالي، سنقدم الأساس البحثي والنظري للبيئات الصفية التي تدعم الإبداع والتعلم المبني على الفنون.



الأساس النظري والبحثي: خصائص البيئات والصفوف الإبداعية: THEORETICAL AND RESEARCH BASE: FEATURES OF CREATIVE CLASSROOM ENVIRONMENTS:

تذكّر الصفوف التي درست فيها وكنت تشعر بالراحة، وبتميمتك فيها وقارنها بتلك التي لم تكن مُرتاحا فيها وكنت تشعر فيها بعدم التقدير كما لوكان التعلم عملا رتيبا، في الحالة الأولى كانت نوعية بيئة الغرفة الصفية إيجابية، وفي الحالة الثانية كانت النوعية سلبية، فالبيئات الصفية التي تُغذي العمل الإبداعي لها ثلاث خصائص رئيسة، وهي: المُناخ، والفراغ، والوقت (Bransford, Brown, & Cocking, 1999; Frost, Shinn, & Jacobs, 1998; Farrean & Kennedy, 1999; Jones, 1977; Kauchak & Eggen, 2007)، وفيما يلي سيتم بحث كل منها.

المناخ Climate:

يعود المناخ إلى الشعور الأكاديمي والإنفعالي الذي يشعر به الفرد من البيئة ويحدد المدى الذي يستطيع الأطفال من خلاله أن يُصبحوا مُنتجين، ومُفكرين ومُتعلمين مُلتزمين، وتتمتع الصفوف التي تُعزز تفكير الطفل الإبداعي بما يأتي:

- مُعلمون يهتمون بالأطفال وبتفكيرهم الإبداعي، ولديهم توقعات مُرتفعة لنجاح جميع الطلبة، ويدعمون جهود الأطفال في الأنماط الفنية وفي مُختلف المواضيع ويبتكرون صفوفا تُشجعُ الجمال.
- طلبة يشعرون بالأمان الإنفعالي لتحمل المخاطر، وينهمكون في التعلم ولديهم خيارات حول العمل الذي يتعين القيام به.
- أدوات تأسر اهتمام وخيال الأطفال وتُحافظ عليه، وتُخزّن بجاذبية وتنظيم، وتتضمن صورا قوية وأفكارا لامعة.

- تصميم يستدعي الدفء العائلي، مثل الأسطح المفروشة بالسجاد، والألوان الفاتحة والخافتة، والأثاث المُريح في بيئة آمنة ومنظمة.

من ناحية أخرى، فإن الصفوف التي تُعيق ابداع الأطفال تكون مُوجهة نحو الإنتاج وتتصف بما يلي:





اذهب إلى موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab واختر موضوع الفنون البصرية "Visual Arts"، وتحت الأنشطة والتطبيقات Activities and Applications انظر على المصنوعة اليدوية مخلوق بعين واحدة One Eye Creature وأجب على الأسئلة المطروحة

- مُعلمون ينتقدون التفكير الإبداعي ولا يتوقعون النجاح من كافة الطلبة، ويُعلمون في غرف غير جذابة.
- أطفال يتعلمون بشكل سلبي، ويقلقون إن وُجه لهم النقد، ولديهم خيارات قليلة، ومن غير المُحتمل أن يُراعوا المخاطر أو يتحملوها.
- أدوات تستنبط فكرة صحيحة واحدة، تقترح نهج "عدم التدخل" في التعلم، وتُخزن في رفوف مُكتظة.
- تصميم يستدعي المشاعر المؤسسية، مثل الألوان الحيادية، والأثاث غير القابل للتنقل، أو وفرة الأنماط غير المُنسقة.

فكر بالخصائص السابقة وأنت تفكر في المشاعر النابعة من كل صف من الصفوف الموصوفة في السيناريوهات التي تناولت بيئات الغرف الصفية. في صف المُعلمة رنغ، سمحت المُعلمة البديلة ببيئة غير مُنظمة للأدوات.

كيف تعتقد بأن الطلبة في صف السيدة رنغ شعروا حين كانت المعلمة البديلة هناك؟ وبصورة مُغايرة، كانت أركان صفوف كل من السيدة رابوزا وليو مُنظمة باهتمام، وملأت عروض أعمال الأطفال الأصيلة الغرفة والممرات مما يُقدم دليلا على تعلم الأطفال وتفكيرهم. لقد كانت الغرف الصفية حية بالنشاط، وقدمت الفنون طريقة ذات معنى للأطفال للتأكيد على معرفتهم، وبوضوح، اختلف المناخ في كل صف باختلاف الفلسفة والمُعتقدات الخاصة بمُعلميها. بأي الطرق قدمت هذه الصفوف مكانا آمنا، ومُنظما، ويبعث على التفكير الإبداعي والتحدي لكافة المُتعلمين؟ يُمكنك أن تطلع على المصنوعة اليدوية "مخلوق بعين واحدة One Eyed Creature" على الشبكة الإلكترونية في موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab، وتُفكر في طرق تُقدم من خلالها بيئة آمنة للتعبير الإبداعي في غرفتك الصفية.

إن مناخ الغرفة الصفية يتأثر بصورة كبيرة بشكل البيئة الجمالي (Crawford, 2004; Edwards, Gandini, & Forman, 1999; New, 2004; Sanoff, 1995). إن المدارس في مدارس ريفيو إيميليا

في إيطاليا فيها بيئات صُممت بشكل صريح لتحفيز الحس الجمالي لدى الأطفال، والزائر لهذه المدرسة قد يجد البيئات مليئة بالأضواء والألوان والنباتات والمرايا المُختارة لخصائصهم الجمالية، وتُعطى العناية الأكبر لابتكار بيئة جميلة وتُمنح التفاصيل حتى للأشياء التي يرى البعض بأنها غير مهمة مثل تزيين الحمامات، وطريقة تخزين الأدوات، وكيفية تقديم الوجبات الرئيسة والخفيفة. إن البيئة في مدارس ريغو إيميليا دافئة وجميلة، لأن مدارس ريغو إيميليا تأخذ البيئة على محمل الجد تماما كالتعليم (Edwards et al., 1999)، ولتعلم المزيد حول مدارس ريغو إيميليا، شاهد فيديو "Reggio Emilia" على الشبكة الإلكترونية في موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab.

مُختبري التعليمي
MyEducationLab



اذهب إلى موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab واختر موضوع المنهاج 'curriculum'، وتحت الأنشطة والتطبيقات Activities and Applications، شاهد فيديو Reggio Emilia

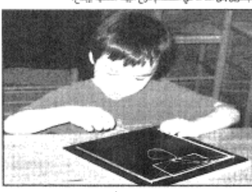
تُقدم القوائم التقديرية المنشورة، وإجراءات الإعتماد خطوطا توجيهية وأشياء لتصميم البيئات الإبداعية للأطفال من كافة الأعمار، وهذه القوائم تُقدم المواد والمعيار المطلوب لتصميم بيئات صفية من نوعية عالية، ويُدرج الملحق ب ويصف سبع قوائم شبيهة.

الفراغ Space:

يعكس الفراغ درجة تنظيم البيئة الصفية لتطوير مُفكرين مُبدعين ونشطين، وتتطلب البيئة الصفية بعض المساحة المفتوحة التي يستطيع الأطفال الإندماج فيها بإعادة الروايات الدرامية، والتعبير عن فهمهم لما تعلموه من خلال الحركة، والإستمتاع بأعمالهم الإبداعية مع بعضهم بعضاً، ويحتاج الأطفال الصغار إلى 25–30 قدم مُربع للعب بالتاجية ولخفض النزاعات (Rettig,1998; Smith & Connolly,1980)، إن الإستخدام الفعال للفراغ يدمج الإستخدام المرن للأدوات، ويُحدد أماكن الأنشطة الهادئة والمُزعجة، والأماكن الخاصة، والتعديلات للأطفال ذوي الإعاقة.

استخدام الأدوات بمرونة: إن المُعلمين الفعالين يستخدمون الخزائن المحمولة والقابلة للنقل، ورفوف التخزين، والطاولات لتحديد الأماكن وبذلك يتمكن الأطفال من العمل باستقلالية في مجموعات صغيرة أو ضمن المجموعة الأكبر، وكلما كان الأثاث قابلا للنقل بسهولة وكانت الأدوات مرنة مع المكان، كلما زادت إمكانية استغلال أي غرفة بغض النظر عن حجمها او شكلها . فمثلا، إذا كان الأطفال في المدرسة يبنون ترميمات مُرورية ورغبوا في إعادة بناء ما شاهدوه بمُكعبات أو أشياء كبيرة أخرى، فإن الأثاث المرن يُتيح لهم فرصة التحكم بالمكان والإستجابة للمشاريع التي ينفذونها الآن.

الأماكن المُخصصة للأنشطة الهادئة والمُزعجة: إن الفراغ الصفي المتوازن بشكل جيد يفصل النشاط الهادئ والصاخب ويبتكر أنماط مرورية آمنة. ويُوفرّ أيضا أماكن صغيرة ضرورية للأطفال الصغار ليبتكروا عوالم اللعب الخيالية التي يُمكنهم الإندماج فيها لفترة طويلة من الوقت. هذه التنظيمات تمنح الأطفال والمُعلمين على حد سواء تحكما وخيارا حول عملهم الإبداعي ولعبهم (Clayton,2001; Crawford, 2004; Kritchevsky, Prescott, & Walling,1977). العديد من المُعلمين مُبتكرين إلى حد ما في استخدام فراغ البيئة الصفية بإبداع.



تؤثر الصفوف الإبداعية بشكل كبير في قدرة الأطفال على التفكير الإبداعي، والإندماج في اللعب المُركب والتعلم

- **الفراغ الخاص:** يُقلل المعلمون في بعض الأحيان من تقدير حاجة الأطفال لفراغ خاص، بعض الأطفال يحتاجون إلى راحة دورية من النشاط الصفي في مكان لإعادة تخزين الطاقة أو التفكير بهدوء قبل الإستمرار في العمل الصفي. هناك أنشطة مُحددة فمثلا، يجدّ طلبة الصف الأول بأن المكان تحت طاولة المعلمة التي نادرا ما تستخدمها هو أفضل مكان للقراءة. ويُدرج الشكل 7.1 طرق ابتكار أماكن صغيرة داخل الغرفة الصفية لتحسين نوعية لعب الأطفال وتفكيرهم الإبداعي.

- **التعديلات للطلبة ذوي الإعاقات:** إن تكييف المكان للطلبة ذوي الإعاقات يُساعد في تعزيز شعورهم بأنهم جزء من مُجتمع الغرفة الصفية، فالطفل على الكرسي المُتحرك مثلا، يحتاج إلى مكان إضافي ليتحرك فيه أو يجلس على الطاولة. الأطفال الذين لديهم سلوك أخرق غالبا ما يحتاجون إلى مكانين مُميزين، الأول للعمل المُستقل والثاني ليُشاركوا فيه مع المجموعة. أما الطلبة ذوو الإضطرابات التواصلية، فيحتاجون إلى بيئات تُخفض من الضجة وتُحفز تعلم اللغة بتوفير فرص

مُتنوعة للكلام، وتُؤثرُ كيفية تنسيق المكان واستخدامه، في استغلال الوقت لإثراء عمل الأطفال الإبداعي.

- الغرف العلوية (المخازن)، والتي تُستخدم فيها الفراغات العلوية والسفلية في نفس الوقت.
- التجاويف التي غالبا ما تحدث بين الرفوف.
- الحُجرات(الغرف الصغيرة)، والتي تُزال فيها الأبواب، يُمكن أن تصبح أركان تعلم.
- الشاشات التي تُوفرُ أماكن مُريحة، وتُمكنُ المُعلمين من مُراقبة الأطفال.
- صناديق العِدّ، والتي تُصبح ركنا آخر أو مكانا خياليا

الشكل 7.1 اقتراحات لابتكار فراغات صغيرة

مُلاحظة المعلومات من (Wellhousen,2002)

الوقت Time:

يعكس الوقت بوضوح أهمية النشاط أو الخبرة. وقبل 200 سنة مضت، وصف بنيامين فرانكلين الوقت بأنه "المادة الخام للحياة". وينطبق الشيء نفسه على التعليم حين يُفكر العديد من المُعلمين بأنه لن يكون هناك وقت كاف لتغطية المادة، وللأسف فإن غالبية وقت الغرفة الصفية يُستخدمُ بطريقة غير فعالة وغير لائقة.

لا شك بأن العملية الإبداعية تأخذ وقتا، ويحتاج جميع الأطفال إلى وقت كاف لاستكشاف وتطوير وإتمام أفكارهم. يُؤثر الوقت على ثلاث اتجاهات للتفكير الإبداعي، وهي التعبير والتنظيم الذاتي، ومدة الإنتباه، والتفكير المُركب (المُعقد).

- **يُؤثر الوقت على التعبير والتنظيم الذاتي لدى الطفل:** فحين يكون لدى الأطفال وقت كاف أثناء اليوم الدراسي للإندماج في الخبرات الإبداعية، يصبحون مُتعلمين مُوجهين أكثر نحو الذات، وحين يكون لدى الأطفال فترات طويلة من الوقت، يكون تفكيرهم أكثر بنائية وتعاونية وتعبيرية مُقارنة بالفترات القصيرة، والمُتقطعة. وخلال يوم كامل من أيام الروضة أو مرحلة ما قبل المدرسة مثلا، يكون الحد الأدنى للّعب 30 دقيقة في اليوم الواحد (Johnson, Christie, & Wardle,2005)، والمُعلمون الحساسون لعوامل الوقت لابد أن يتمكنوا من اتخاذ القرار حول تمديد وقت النشاط أو وقفه أو تحديد وقت الإستفادة من "اللحظة المُلائمة للتعليم". فالبيئات الصفية التي تُوفر الوقت الكافي تميل إلى تعزيز روح الخيال لدى الاطفال والتفكير الأصيل.
- **يُؤثر الوقت على مُدة انتباه الأطفال:** يُؤمنُ العديد من المُعلمين خطئا بأنه وبسبب وجود مُدة انتباه قصيرة لدى الأطفال، فإن الأنشطة لابد أن تتغير بشكل ثابت، وحين يندمج الأطفال في التعلم ذي المعنى، يتمكنون من التركيز لفترات زمنية طويلة نسبيا، وفي مدرسة ريجيو إيميليا مثلا، يبقى الأطفال الصغار جدا لأطول فترة ممكنة في الموضوع الذي يشعرون فيه بالمتعة، وغالبا ما تستمر هذه الموضوعات لبضعة أشهر (Edwards et al., 1993; New,2004)، وفي

المدارس الأساسية يستمر الأطفال في ابتكاراتهم وأبحاثهم لفترات طويلة من الوقت حين تكون المشاريع تفاعلية وتشاركية بدرجة عالية.

- **يؤثر الوقت على تركيب (تعقيد) تفكير الأطفال**، فحين يكون لدى الأطفال وقت كاف فإنهم يُظهرون أنواع العمليات الإبداعية المُستخدمة من قبل المُخترعين كالفضول والمُثابرة والخيال، والتـواصل، وحل المُشكلات، وتتطلبُ المُسـتـويات الأعلى من اللعب مـثل اللعب الدرامي الإجتماعي وقتا كبيرا للتخطيط والتنفيذ النشاط الذي يسمح الطفل بصورة خاصة ومُعبرة (Edwards, et al., 1999; Garreau & Kennedy,1991; Tegano, Moran, Delong, Brickey, & Ramassini,1996) وتزيدُ الفترات الزمنية الطويلة من قدرة الأطفال على التنقل من الإستكشاف إلى أشكال أكثر تعقيـدا من اللعب الإستقصـائي مع الأدوات والأشخاص والأحداث. وبينما كانت تقوم إحدى مُعلمات الصف الأساسي بمُساعدة طلبتها في ملاحظة وتسجيل التغييرات على نمو النبات مع الوقت، صنّف الأطفال المعلومات وفقا لتشابه أنواع النباتات واختلافها، وأجابوا على الأسئلة باستخدام العمليات العلمية، وأتموا دراستهم بإعداد، وتمثيل، وتوضيح دورة نمو النبات. في المثال السابق، ساعدت الفترات الزمنية الطويلة على التحقق من العملية (التغير في نمو النبات)، مما ساعد الأطفال على تعميق استيعابهم للمفاهيم (Wassermann,2000).

إن خصائص بيئات الصفوف الإبداعية – المناخ، والفراغ، والوقت – هي الأُسس الحاسمة لعمليات الأطفال الإبداعية، فالصفوف التي تُوفر وقتا لاستكشاف الأطفال، ولإستفساراتهم، وللإستفادة من محتواها بأوضاع أمان وسلامة، تدعم العمليات الإبداعية لدى الأطفال كما أنها تُلبي حاجاتهم المُتغيرة، واهتماماتهم وإمكاناتهم. إن البيئات الصفية التي تستجيب لكافة الأطفال هي شرط أساسي للتعلم، ويستعرض الشكل 7.2 الخصائص المُفتاحية للبيئات الصفية النوعية التي تُؤثر على العمليات الإبداعية لدى الأطفال.

الصلابة

- أسطح صلبة (الخشب أو المشمع).
- أثاث غير مُتحرك
- ألوان رتيبة

النعومة

- تعكس الشعور بالبيئة.
- أماكن مفروشة بالسجاد.
- أثاث سهل التنقل، ومُريح، وناعم.
- نغمات صوتية ناعمة

مُغلق **مفتوح**

تصف الأدوات وأنماط التخزين والجدول الذي يزيد أو يُقيد تفاعل الأطفال الإبداعي مع الأدوات ومع بعضهم بعضاً

- خيارات محدودة (مثال، ألعاب الأحاجي والتوصيل)
- الأدوات المُستخدمة بطريقة واحدة.
- أماكن تخزين غير مرئية يصعب الوصول إليها.

- احتمالات غير محدودة للإستخدام (مثال، العجين، والماء)
- احتمالات عديدة (مثال، أدوات البناء).
- تخزين مرئي وسهل الوصول إليه.

مُعقدة	بسيطة
تصف المدى الذي تستمر فيه الأدوات والتجهيزات في المُحافظة على مُتعة الأطفال.	
لا تُحافظ الأدوات البسيطة على إنتباه الأطفال لفترة طويلة من الوقت، وتُسهم الأدوات المُعقدة في في تحفيز خيال الأطفال	
تضم أداتين مُختلفتين (مثال: اللعب الدرامي، والفن)؛ أدوات مُعقدة جداً، تجمع أداتين أو أكثر (مثال: الرمل، والأدوات، والماء).	استخدام فردي لا يُعزز التلاعب (مثال: الزلاقات، والأحاجي، والأراجيح).
مُنخفضة التنقل	**عالية التنقل**
الحركة الصغيرة، والأنشطة المُستقرة (مثال: الرسم، والكتابة).	مخاوف حول درجة النشاط الحركي للأطفال، الحركة الكبيرة، والمهارات الحركية النشطة (مثال: التسلق، والقفز)
العُزلة	**التدخل**
• تُحددُ الأماكن الخاصة بالعزلة والحدود الدنيا للإثارة	• حدود المخاوف وفرص الخصوصية • اضافة اشخاص وأدوات جدد إلى البيئة، وحرية حركة الأطفال حول تقاطع المجموعات العمرية واللحظات المُلائمة للتعليم
الأمان	**المخاطر**
فرص مُخيفة للمُخاطرة وأمان البيئة حماية الاطفال من المخاطر.	فرص مُخيفة للمُخاطرة وأمان البيئة فرص لتجربة أدوات وأفكار جديدة وطرق للعب الحريص
الفردية	**المجموعات الكبيرة**
إظهار التوازن بين فرص تعلم المجموعات الصغيرة والكبيرة خلال اليوم	
القراءة في الحضن، القراءة من شخص إلى شخص، الأنشطة الفردية	وقت القصة، الخبرات الموسيقية، الألعاب الجماعية، الإجتماع الصباحي

الشكل 7.2: الميزات الرئيسة للبيئات الإبداعية

مُلاحظة المعلومات من: (Jones,1977)&(Prescott,1984)



إنعكاسات المُعلمين على البيئات الصفية TEACHERS' REFLECTIONS ON CLASSROOM ENVIRONMENTS:

المعلمون في مرحلة ما قبل الخدمة:

"كمُعلم مُتدرب، لاحظت بأن الأطفال غالباً ما يبدؤون بإعادة ترتيب كافة الأركان بعد البدء بالنشاط لأن القليل من الوقت كان يتوافر لذلك، وحين تحملتُ مسؤولية التدريس كاملة، مددْت الفترات الزمنية ولاحظت فوائد ذلك على تفكير الأطفال الإبداعي".

"اعتدت على التفكير بأن الغرف الصفية لابد أن تكون جدية، ولا تُوجد فيها أماكن غير جادة للتعلم، لقد آمنت الآن بأن البيئات المنزلية، والآمنة، والدافئة هي أكثر فائدة لتحفيز التفكير الإبداعي"

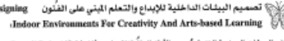
المُعلمون أثناء الخدمة:

"إن فكرة البيئة كمُعلم ثالث تجعل العديد من الافكار المُمتعة المُشجعة تدور في رأسي حول الإحتمالات ذات العلاقة بهذه الفكرة، كيف يُمكن أن أجعل هذا يحدث في صف الروضة الخاص بي هو أمر يُسيطرُ على تفكيري، ولكني مُقتنع بالحاجة له وسأتابعه"

" كعضو في مجلس المدرسة، طُلب مني تجربة ساحة اللعب في إحدى مدارسنا الأساسية ولكنني ترددت في البداية، فمكان ساحة اللعب لا يُشجع التفكير الإبداعي كما أنه ليس أولوية بالنسبة لي في هذا الوقت الذي يتم التركيز فيه على علامات الإختبار. الآن، أدركت كيف يمكن أن تضع منطقة اللعب المُفتاح باليد وتُوسّع لنظرة الاطفال لحياتهم، وعالمهم، ومُستقبلهم".

إنعكاساتك الخاصة:

- كيف تعتقد بأن بيئة الغرفة الصفية تُؤثرُ في تفكير الأطفال والمُعلمين؟
- كيف يُمكن أن تُؤثر معرفتك ومُعتقداتك حول البيئات الإبداعية على التعبير الذاتي والتعلم؟
- فسر كيف يمكنك أن تتعامل مع تصميم بيئاتك الصفية وتُقدم سببا جوهريا لقراراتك؟



تصميم البيئات الداخلية للإبداع والتعلم المبني على الفُنون Designing Indoor Environments For Creativity And Arts-based Learning:

في البيئات الصفية الفنية، يُجرب الأطفال المُوازنة ما بين أنشطة الإختيار الذاتي، والتوجيه الذاتي، والأنشطة التي يختارها المُعلم. تخيل طلبة الصف الثالث في صف السيد لي والذي يبدأ اليوم الدراسي فيه بأركان تتضمن أنشطة ومشاريع مُختارة من قبل الأطفال وكجزء من وحدتهم الدراسية للنظام الشمسي، بنى بعض الأطفال أنماطا للكواكب، وبحث آخرون عن المسافات بين الشمس وكل كوكب من الكواكب، فيما ما زال بعضهم يدرسون أشكال القمر ويتصورون مراحله المُختلفة، وتشر آخرون كُتبا أصيلة، وألعابا وأشعارا حول ما شاهدوه في السماء.

يُحبُ السيد "لي" التنسيق الدائرة لكامل المجموعة لأن ذلك يُقللُ تشتيت الإنتباه ويخلقُ حسا بالإنتماء. لقد وضع السيد "لي" أنشطة تقليدية للمجموعة كاملة (مثل: حل المُشكلات، وأحداث التخطيط لليوم، والمُشاركة، وتطور للهارات الإجتماعية أو الأكاديمية)، وانتقل الأطفال بينها بسلاسة. وفي صف المعلمة غورمان، يقضي الأطفال الساعة والنصف الأولى من كل يوم في فترة الفنون اللغوية، ويستهلُون يومهم بالإفتتاح التقليدي، مثل المشاركة والتقويم، والطقس، وتتّبع الآنسة غورمان هذه الانشطة الإفتتاحية بدرس المهارات الجماعية وتُخصصُ فترة طويلة لسؤال كل طفل حول

الدرس، وتُذكّر الأطفال بثبات للانتباه وغالبا تعزل بعض أفراد المجموعة بإرسالهم إلى "كرسي التفكير" لصرف انتباههم.

لاحظ كيف تلهف الأطفال في صف المُعلمة "لي" للتعلم، وتوفرت لديهم خيارات لأنشطة التعلم المُختارة، والحديث مع المُعلمين والأقران. كان الجدول في صف المُعلم "لي" مرنًا ومُنظمًا، وتضمن تنوعا من الأركان المُمتعة، وانتقالا مُنظما وروتينا يُلبي حاجات الأطفال، وبالمُقابل، في غرفة السيدة غورمان، كان التنسيق ثابتًا ولم تتواجد أي أركان مُمتعة، واختلط كل نشاط بالآخر، ووُضع الروتين لراحة المُعلم بطريقة يفرضها الجدول. وفي هذه الحالة، لم تُقدم بيئة صف المُعلم غورمان فرصا غنية لعمل الأطفال الإبداعي، بينما دعم تنسيق السيد "كي" عمل الأطفال الإبداعي، وفيما يلي وصف لأهم خصائص البيئات الداخلية النوعية التي تُغذي العمل الإبداعي – تنسيق الصف، والأركان المبني على الفنون.

تنسيق الغرفة الصفية Room Arrangement:

يعود تنسيق الصف إلى طريقة تنظيم المكان، ويمكن تخطيطه مثل ركن الفن والمنطقة المُحيطة به أو عدم تخطيطه مثل المنطقة بين وحدتي رفوف تجذب الأطفال. إن التنسيق في غرفتك الصفية له أثر كبير على الطريقة التي يتصرف بها الأطفال مع بعضهم بعضاً ومع الأدوات (Clayton,2001; Hy-son,2008; McLean, 1995; Prescott,1984). وعند تنسيق الغرفة الصفية للخبرات الإبداعية، لابد أن تضع في اعتبارك المبادئ الآتية:

1. رسائل التواصل البيئية حول السلوك المُلائم: إن تمت دعوتك إلى العشاء، ستتصرف بصورة مُختلفة عند تناول الطعام في الخارج بالأطباق الورقية والأدوات البلاستيكية عن الصورة التي ستتصرف بها في حفلة العشاء الرسمية مع تشينا، وسلفر، وكريستال. ويتم تنسيق الغرفة بنفس الطريقة، فهي تُحدد امكانية تواصل الأطفال واستخدام الأدوات والتأثير على سرعة العمل. ويُيسرّ الفراغ المُنظم جيداً الحركة، والتعبير الإبداعي، والتعلم المبني على الفنون. وبشكل مُغاير، فإن الفراغ الأضعف تنظيما يستدعي التوقفات، ويُقلل مدة انتباه الأطفال، ويزيد إمكانية الصراعات، ويتطلب توجيهات أكبر من المعلم حول القواعد والتنظيمات (Jalongo& Isenberg,2008; Johnson et al., 2005).

مختبري التعليمي
MyEducationLab

اذهب إلى موقع مُختبري التعليمي واختر عنوان "البيئات"، وتحت الأنشطة والتطبيقات، شاهد فيديو تنسيق الغرفة: ما قبل المدرسة Room Arrangement: Preschool، وأجب الأسئلة المُقدمة.

2. أن يكون المكان سهل المُلاحظة: لابد أن يتمكن المُعلمون من مسح الغرفة من كافة الأماكن المُميزة لمُلاحظة ومُراقبة الأطفال، وبهذه الطريقة، يمكن أن يُيسر المُعلمون السلوكات التي تدعم أهداف التعلم ويعيدوا توجيه تلك التي لا تدعمها . ومن المُهم التمييز بنفس الدرجة بين بيئات الطفل والبالغ، ويستعرض الاطفال والمُعلمون محيطهم من منظورات مُختلفة، ويُشارك كلاهما عادة فيما يكون بمستوى نظرهم (Bredekamp & Copple,1997; Clayton,2001).

3. لابد أن تكون الأدوات مُيسرة وسهلة الإستخدام: تُعلم السيدة ريتش في صفوف الأطفال من عمر سنتين حيث قامت بتنسيق ألعاب المُناورة مثل الألعاب المُتقلة الكبيرة ورتبت الأشكال في رفوف مفتوحة ومنخفضة تواجه المنطقة المفروشة بالسجاد بعيدا عن سير المُرور، ولأن أطفال الحضانة غالبا ما يُلقون الألعاب على الأرض للعب بها، وفرت السيدة ريتش لهم مكانا ليقوموا بذلك ومن منظور تطوري، صنعت هذه المُعلمة الألعاب لتكون سهلة الإستخدام، فيسَّرت بذلك استخدام الأطفال للأدوات مما زاد من حسهم بالملكية الصفية، وشجعهم على حل المشكلات الإبداعية وعلى تبادل الأدوات من مكان إلى مكان آخر في الغرفة الصفية (Isbell & Exel-by,2001).

4. التنبه الى الانماط المرورية : تُوفر الصفوف المُتسقة جيدا ممرات واضحة للمرور السهل واللطيف في أنحاء الغرفة، وحين تكون الأركان قريبة جدا من بعضها بعضاً ويصعبُ التحرك بحرية فيها، يتداخل الأطفال مع بعضهم بعضاً، مما يتسبب في العادة بالصراع، والمحافظة على حرية الحركة التي تُمكنُ الأطفال من التركيز في العمليات الإبداعية، لابد أن لا يتم استخدام الممرات لأي هدف آخر، وغالبا ما تصرف الممرات غير الواضحة انتباه الأطفال أثناء توجههم إلى المكان أو الأنشطة بتوجيههم للتطفل في لعب الآخرين المُستمر أو الإرتطام المُفاجئ بالأدوات (Clayton,2001)، ويُمكنك أن تُشاهد أحد مُعلمي مرحلة ما قبل المدرسة يبتكرُ أماكن للمرور السهل في الغرفة الصفية بمُشاهدة فيديو" تنسيق الغرفة: مرحلة ما قبل المدرسة" على الشبكة الإلكترونية في موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab.

إن تنسيق الغرفة هو أداة قوية في البيئة التي تهدف إلى تغذية عمل الأطفال الإبداعي، ويعرض الشكل 7.3 تنسيق الغرف لمجموعات الأطفال: أطفال الحضانة، والروضة/ماقبل المدرسة، والأطفال في الصفوف من الأول وحتى الرابع.

الأركان المبنية على الفنون Arts-Based Centers:

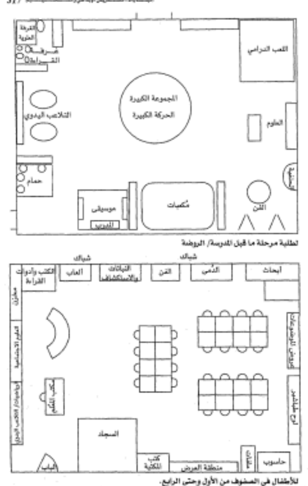
إن الأركان المبنية على الفنون هي الأماكن التي يندمج فيها الأطفال بشكل فردي أو ضمن مجموعات صغيرة في الأنشطة التي تُحفز حل المُشكلات. تُركزُ البيئات التعلمية المبنية على الأركان على سؤال "ما الذي يحتاج الأطفال لعمله وكيف سيتعلمونه؟" ، وتُسهمُ الأركان المبنية على الفنون في تغذية المعلمين للتعبير الإبداعي لدى الاطفال من خلال انشطة مُتنوعة، وتقدم طُرقا لدمج المنهاج،

وتُطور الوعي بالثقافات المُتعددة، وتُناسبُ كافة ذكاءات الاطفال، وتُغذي عفوية وأصالة الأطفال (Christies et al., 2005; Isbell & Exelby,2001; Mayesky,2009; Sloane,1999). إن الأركان المبنية على الفنون والمُصممة بحرص تتضمن كُتبا، وأدوات، ومصادر، وتجهيزات مُتنوعة يسهل الوصول إليها وتتمتع بما يلي:

- تُشجع التعلم النشط، والتخطيط، وصنع القرار، وحل المُشكلات، والأصالة، والتفاعل في كافة الموضوعات.
- تزيد التفاعل اللفظي والإجتماعي، وأشكال اللعب المُتنوعة مع الأقران.
- تتطلب اختيار الأطفال لكيفية ادارة الوقت ووقت الإنتقال إلى نشاط آخر.



الشكل 7.3 تنسيقات الغرفة



لطلبة مرحلة ما قبل المدرسة/ الروضة

للأطفال في الصفوف من الأول وحتى الرابع.

الأركان المبنية على الفنون لمختلف المستويات العمرية Arts-Based Centers for Different Age Levels،

إن الأركان المبنية على الفنون تُناسب الأطفال من كافة الأعمار، ولابد أن تأخذ بعين الإعتبار الحاجات الفردية والإهتمامات ومُستوى التعلم، وتتطلب الأركان اجراء بعض التعديلات اللازمة للأطفال من مُختلف الأعمار.

يحتاج أطفال الحضانة إلى أركان تحتوي على أدوات اللعب المُتنوعة من مُختلف مُستويات التعقيد، بالإضافة إلى وقت للإستكشاف (Johnson et al., 2005; Mayesky, 2009; Retting, 1998)، ولابد أن تكون هنالك رفوف مفتوحة ومُنخفضة للعرض ومُساعدة الأطفال في الوصول إلى الأدوات التي تعكس الأشخاص المألوفين والأماكن المألوفة المُناسبة لمُستوى تطور الطفل، ويحتاجُ أطفال الحضانة أيضا إلى أدوات تُشجع الإستكشاف والتطور الحركي الكبير بألعاب التسلق وألعاب السحب والدفع، وتقديم مكان خاص لمُشاهدة لعب الآخرين أو للإسترخاء مع لعبة لينة، وتقديم الخبرات الإبداعية والحسية مع المُوسيقى والعلوم، والبناء، والمُناورة، وألعاب الرمل والماء لتشجيع مُختلف أنماط اللعب.

يحتاج أطفال مرحلة ما قبل المدرسة والروضة إلى أركان تُلبي كافة مُتطلباتهم وتتضمن التنوع في الأدوات المُمتعة وتجهيزات من المُمكن استخدامها في مُسابقات التمثيل ولعب الدور (مثال: القبعات والأحذية) وفي التقارير (مثال: الخشب، والصمغ، والمُكعبات)، ولابد أن تعكس الأدوات توسيع عالم مُجتمعهم وثقافتهم وزيادة مُتعتهم في كافة الموضوعات، كما لابد أن تُحفز الأنشطة حل المُشكلات (Copple & Bredekamp,2006).

يحتاجُ طلبة الصف الأول والثاني إلى أركان تدعم تطور مهارات التفكير المنطقي، والدمجهم في التعلم، وتدعمُ انتمائهم إلى مجموعة الأقران، وتدمج الموضوعات بمعنى عبر المنهاج، وتُساعدُ في تحديد قدراتهم في مجال مُحدد. ولابد أن تزيد خبراتهم التعلمية حاجاتهم ليكونوا مُتعلمين نشطين وتمكِّنهم من الشعور بالقدرة والنجاح.

ويميل طلبة الصفين الثالث والرابع إلى تفضيل المصادر التي تتضمن أدوات القراءة والكتابة، وبطاقات التحدي، والتعلم بالأيدي، والمشاريع المُستمرة (Hyson,2008; Sloane, 1999)، ويُفصِّلُ الفصل الثامن مُختلف الأدوات المُلائمة للعمر والتي يمكن أن يستخدمها الأطفال في الأركان المبنية على الفنون. وبغض النظر عن العمر، يحتاجُ كافة الأطفال إلى أركان لاستكشاف فرص تُقوِّي تعلمهم من خلال الفنون والدراما والموسيقى واللعب (Cornett,2007)، ويحتاجُ المعلمون الذينَ يستخدمون الأركان المبنية على الفنون إلى مُراعاة العناصر الضرورية للفراغ، والمُتطلبات الخاصة، والأمان، والإشراف (Crawford,2004;Isbell & Exelby,2001;Sloane,1999)، ويُقدم القسم التالي اقتراحات لإدارة الأركان المبنية على الفنون داخل الغرفة الصفية.

إدارة الأركان المبنية على الفنون في الغرف الصفية الإبداعية Managing Arts -Based Centers in a Creative Classroom،

تتطلب الأركان الإدارة لزيادة فضول الأطفال الطبيعي، بشكل عام، ستحتاج إلى البدء ببطء في تقديم الأركان والتأكد من تعليم الأطفال المهارات الأساسية اللازمة للمشاركة في نشاط الركن. إن

الأركان المبنية على الفنون لابد أن تُساعد الأطفال على الشعور بالراحة في التعبير عن أنفسهم بصورة فنية من خلال الرسم، والتمثيل، والكتابة، وتوفير كافة الأدوات اللازمة لاتمام النشاط، بما في ذلك التعليمات، وقوائم الشطب، وأوراق التقدم، وخيارات تجربة المفاهيم والموضوعات. وستساعد الأساليب التالية في إدارة البيئة المبنية على الأركان (Crawford,2004; Sloane,1999; Wassermann,2000):

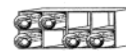
1. ابتكر أركاناً مُلائمة لمجموعة مُحددة من الأطفال: إن معرفة الإحتياجات، والإهتمامات، والخلفيات لكل طالب من الطلبة أمر مهم لتأسيس ركن يستدعي مُشاركة الأطفال. قد تتساءل"ما هو المُلائم للأطفال كي يتعلموه في هذا الركن؟" "كيف سيتمكن الأطفال الذين يستخدمون هذا الركن من التعبير عما يعرفونه؟"، إن إدارة المراكز تتضمن تقييم ما يعرفه الأطفال وما يستطيعون عمله، إن استدعاء أفكار الأطفال حول الوحدات الدراسية والمُساعدة في جمع الأدوات لهذه الوحدة، يُشرك الأطفال في التخطيط لآليات استخدامها. لاحظ مثلاً طلبة المرحلة الثانية في صف المُعلم كندي، هناك عرضان كبيران مبتكران من قبل الأطفال ضمن وحدة الحشرات، أحدهما يتضمن تنوعا من الحشرات الخيالية ثلاثية الأبعاد التي ابتكرها الأطفال في ركن الفن، فيما يُقدم العرض الآخر قصصا مُصورة للأطفال حول ما ابتكروه، تتضمن هذه الأركان أدوات تستدعي مُشاركة الأطفال وهي مُخزنة بطريقة جذابة في سلال بلاستيكية مُشفرة بالألوان، وأحواض، مُعلونة بوضوح لمساعدة الاطفال على ابقائها مُنظمة بشكل صحيح.

2. وفّر الركن مع مبادئ توجيهية لاستخدامه: بعض المُعلمين يُقدمون "جولات ميدانية" بسيطة قبل استخدام الركن، وهذه الجولات تُساعدُ الاطفال على فهم مُحددات الأركان، وتُسلط الضوء على الأدوات والتجهيزات المُلائمة للإستخدام، وتمنح الاطفال حسا بالوقت المتوافر لديهم للإستمرار في اللعب، والإستكشاف، والبحث، كما تُساعدهم على معرفة الأهداف التعلمية المُتوقعة.

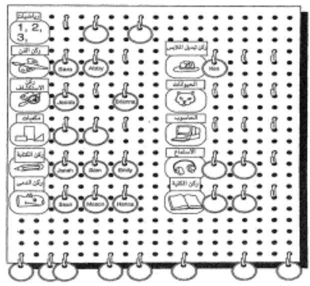
في صف المُعلم كندي، تم تنظيمُ أعمال الأطفال بالإضافة إلى الأدوات، واستخدم الأطفال صناديق بريد فردية مصنوعة من أوعية التترين المعاد تدويرها أو دوارق الفالون المقطوعة من الأعلى، وأطباق البيض كحاملات للمقصات، وحبل الغسيل لعرض فنونهم. إن تنظيم أعمال الأطفال يُقدم لهم حسا بالترتيب، ويُعزز مقدرتهم على الإحساس بالتحكم بالبيئة، كما هو مُصور هنا.



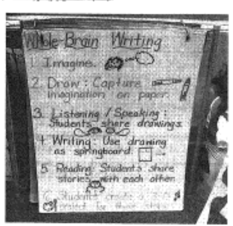




3. **استخدم ألواح التخطيط، والمخططات الإجرائية، وعقود التعلم:** تُشجع هذه الأدوات الأطفال على تمييز بداية النشاط ونهايته، فتطوير الخطط والمهارات التنظيمية المُرتبطة بأنشطتهم، تدير وقتهم في العمل المُستقل مع الآخرين، وتحملهم مسؤولية أنشطتهم الخاصة، والتعكس على قراراتهم (Nielson,2006;Sloane,1999;Wassermann,2000)، تُساعد الألواح التنظيمية المُعلمين أيضا على خفض عدد الأطفال في أنشطة الأركان في أي وقت، وتقييم الأركان وتغييرها بحسب الحاجة، ومُلاحظة خيارات الأطفال. ويمكن أن تُصنع ألواح التخطيط والمخططات الإجرائية بسهولة من اللوح المُنقر أو لوح البطاقات، والصور أو المُلصقات الخاصة بالأركان، وبطاقات الأسماء. يستخدمُ بعض المُعلمين اللوح المغناطيسي مع بعض قطع المغناطيس أو الشريط المغناطيسي على اللوح ومشابك الورق المُلصقة في خلفية البطاقات. بالنسبة للأطفال الذين لا يتمكنون بعد من القراءة، يُمكن تصوير الأطفال والأركان. ويُصور الشكل 7.4 لوح التخطيط المُستخدم مع أطفال مع المدرسة، وأطفال الروضة، وأطفال الصف الأول؛ ويُصور الشكل 7.5 المُخططات الإجرائية المُستخدمة مع أطفال المرحلة الأساسية.



الشكل 7.4 لوح التخطيط



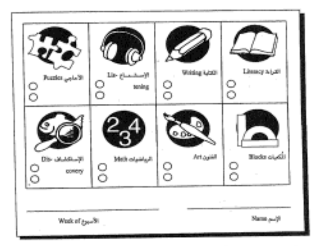


الشكل 7.5 المُخططات الإجرائية

مُلاحظة: Courtesy of Gail V. Ritchie, Center Ridge Elementary School, Fairfax, VA.

أما العقود التعلمية فهي أداة تنظيمية لتوجيه الدراسة المُستقلة وتحفيزُ الحكم الذاتي، وتيسير التعليم والتعلم بالمُراقبة، وتنوع تعلم الأطفال (Tomlinson,1999)، وتتيح العقود للأطفال فرصة اختيار ما يُعمل لعمله، ومتى يتم عمله ومع من، وأين يتم العمل. مثلا، بعد دراسة حيوانات مُختلفة، تم التعاقد مع بعض طلبة الصف الثاني لتوسعة معرفتهم من خلال الفن بعمل رسومات أو نماذج من حيواناتهم المُفضلة، فيما كتب آخرون قصصا أصيلة، واستمر البعض في ابتكار سيناريوهات أصيلة مثل"meet my pet boa constrictor". هذا ويُصور الشكل 7.6 العقود التعلمية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة/الروضة، فيما يُصور الشكل 7.7 العقود التعلمية لطلبة الصفين الأول والثاني، وأخيرا يُصور الشكل 7.8 العقود التعلمية لطلبة الصفين الثالث والرابع.

4. **افترض أدوار مُعلم مُحدد لتيسير التعلم:** يُمكن أن يستخدم المُعلمون الأركان لمُلاحظة وتقييم الأطفال على مهارة ما وتوثيق تقدمهم بها. كما يمكن أن يجتمعوا أيضا مع الأطفال بصورة فردية لتوجيه خياراتهم المُتعلقة بالأركان والمُرتبطة بالأهداف التعلمية الخاصة. علاوة على ذلك يمكن أن يستخدم المُعلمون وقت الركن لنمذجة السلوك للأطفال الذين يُمانعون من المُشاركة في مشروع الركن، ودعم أفكار الأطفال ومشاريعهم من خلال الإستماع أو المُشاركة كلاعبين مُساعدين حين تتم الحاجة إليهم، أو يوقفون الأسئلة بشكل يُساعد في دمج الأطفال في التعلم.



الشكل 7.6 العقود التعلمية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة/ الروضة

مُلاحظة: Courtesy of Gail V. Richie, Center Ridge Elementary School, Fairfax, VA.

5. وثّق تقدم الأطفال وقيّم استخدام الركن: يُساعد التوثيق المُعلمون في التعرف على ما يتعلمه الأطفال من خلال نشاط الركن، ولأن الأطفال يندمجون في خبرات مُتنوعة في نفس الوقت، من المُهم وجود نظام يعرضُ ما يُمكن أن يُنفذه الأطفال (إرجع إلى الشكل 2.1 في الفصل الثاني للإطلاع على قوائم الشطب الخاصة بتوثيق تعلم الأطفال للقراءة والكتابة من خلال اللعب)، وبنفس الأهمية لابد أن يسأل المعلمون أنفسهم باستمرار عما إذا كان الأطفال مُندمجين في النشاط بطريقة ذات معنى وعما إذا كانت الأركان تُوفرُ لهم فرصا وتحديات مُستمرة، علاوة على ذلك، فإن الجزء المفتاحي للتقييم هو ملاحظة تشاكل متعة الأطفال. قد يحتاجون إلى ركائز أو أدوات إضافية، أو يحتاجون إلى البدء بأفكار العصف الذهني للموضوعات الجديدة.

الإسم ____________________ الاسبوع ____________

الرياضيات	الفنون اللغوية
○ ____________	○ ____________
○ ____________	○ ____________
العلوم	**العلوم الإجتماعية**
○ ____________	○ ____________
○ ____________	○ ____________

مجموعة المهارة

العملية	القصة	الغذاء

○○ القراءة	○○ المُكعبات
○○ الأحاجي	○○ الإستماع
○○ الحاسوب	○○ المشاريع

الشكل 7.7 العقود التعلمية لطلبة الصفين الأول والثاني

أنماط واستخدامات الأركان المبنية على الفنون Types and Uses of Arts-Based Centers،

إن المراكز الداخلية يمكن أن تكون ثابتة، أو مُؤقتة أو مُدارة وتتضمن بعض الأدوات الشائعة والأنشطة لدعم عمليات الأطفال الإبداعية، وتتضمن الأركان الجيدة تنوعا غنيا من المواد التي تستدعي الإستكشاف، والتجربة، وحل المُشكلات والروابط مع الحياة الحقيقية.

السيرة الذاتية للفنان

1. اختر احدى السير الذاتية التالية لتتعلم أكثر عن حياة فنان.

________ Sebastian: A Book about Bach (Winter)

________ When Miriam Sang (Ryan)

________ Michelangelo (Stanley)

________ (Alvin Ailey (Pinckney

________ (Pinckney) The Piano Prince and His Orchestra ،Duke Ellington

2. ابحث في حياة فنانك وموهبته كفنان، أو عازف، أو راقص. ما هي الأحلام التي حققتها، وكيف أنجزها؟

3. شارك ما توصلت إليه بأحد الطرق الآتية:

أ) تصور حادثة مُمتعة مر بها فنانك واكتب عن سبب تصورك لها.

ب) اكتب نصا حول الجزء الذي فضلته من السيرة الذاتية.

ج) قم بعمل نموذج للفنان الذي قرأت عنه.

د) قابل زميلك الذي قرأ هذا الكتاب أو كتابا آخر حول فنانك.

هـ) استخدم فن الحاسوب لتمثيل فكرة كبيرة حول فنانك.

و) غير ذلك من الأمور- حددها ________

لقد خططت لقراءة ________، وشاركته مع ________

وأتممتُ ________

اسم الطالب: ________

اسم المُعلم: ________

التاريخ: ________

الشكل: 7.8 العقد التعليمي لطلبة الصف الثالث والرابع

ركن الفن: يُمَكِّنُ ركن الفن الأطفال من البحث وابتكار استخدامات مُتنوعة للأدوات، بعض الأطفال يعرضون الأعمال من الفنون الشهيرة في أو قرب الركن لزيادة التقدير الجمالي، ولابد أن يتم وضع ركن الفن قرب مصدر الماء، وإن لم يكن كذلك، استخدم شراشف بلاستيكية لتغطية الأماكن المفروشة بالسجاد أو الطاولات حين يستخدم الاطفال تلك الأدوات.

غالبية الاركان الفنية يمكن أن تُستخدم لتشجيع التعلم النشط ولمساعدة الأطفال في التعبير عن فهمهم لما تعلموه، مثلا، في أحد صفوف ما قبل المدرسة، كان طفلان يُصممان قائمة ويخطون موضوع مطعمهم المكسيكي، واستخدموا ركن الفن لتطوير القائمة ومن ثم استخدموا القائمة في لعبهم. في صف المرحلة الثالثة، استخدم هوريس ركن الفن في ابتكار دمى الأصابع القفازية، كأدوات لقصة التنينات.

السيدة ريتشي مُعلمة الصف الرابع ابتكرت نشرات تُعلن عن الحيوانات الأليفة المُتاحة للتبني أو لمساعدة ملجأ الحيوانات المحلية كمُتابعة لقراءة Shiloh (Naylor,1991).

لقد بحث الطلبة الحقائق حول الحيوانات المُتاحة وابتكروا اعلانا لأحدها، والذي تضمن رسم حيوان، وعمره وما يُحب أن يأكله ويلعب به، وفي هذه الغرف الصفية، وفرت الأركان وسيلة لدمج المنهاج واستخدام الأشكال المُختلفة. يتضمن الفصل الرابع قائمة تفصيلات للإستخدامات المُلائمة للأدوات الفنية.

ركن البناء والمُكعبات: تُساعد المُكعبات وأدوات البناء (مثل مُكعبات Unifix، وLego)، الاطفال على تطوير مهارات التصنيف الضرورية، والمفاهيم بالإضافة إلى زيادة مهارات حل المُشكلات والمهارات الإجتماعية. لابد ان يكون موقع ركن المُكعبات والبناء بعيدا عن منطقة المرور المشغولة وفي مكان كاف للبناء، ولابد أن يتضمن تشكيلة واسعة من المُكعبات والقصات، مثل مُكعبات الأرقام، ورموز الشوارع، ووسائل النقل التي لها عجلات، وتنوعا من أطقم وأدوات البناء للأطفال الأكبر. إن أدوات القراءة هي مهمة أيضاً لكي يُخطط من خلالها الأطفال "مُخططاتهم" على الورق، ألصق العمارة التي خططوا لتنفيذها، أو اكتب قصة حول خبرتهم.

لابد أن تكون المُكعبات مُيسرة لهم في رفوف مفتوحة ومُسجل عليها أوراق صور مُظللة لكل حجم وشكل مُكعب، إنَّ وَضْعَ الركن بجوار ركن اللعب الدرامي للأطفال الأصغر سنا يزيد التبادل بين المراكز (Hirsch,1996; Vergeront,1996)، ويتضمن الفصل الثامن معلومات تفصيلية عن المُكعبات وأدوات البناء.

ركن العلوم والإستكشاف: في الركن "اليدوي"، يستكشف الأطفال بنشاط الأدوات والأنشطة التي تُساعد على إحضار العلوم للحياة من خلال فرص مُمتعة لمُشاهدة وسماع وشم ولمس الأشياء والشعور بها. أثناء تطوير استيعابهم للمفاهيم والعلوم، يلتقط الأطفال خبراتهم الأولى بمفاهيم الحيوانات، والنباتات، والمعادن بالإضافة إلى الأدوات المُستخدمة في دراستها مثل المقاييس وقطع المغناطيس، وأدوات القياس البسيطة. قد تتضمن أدوات الدراسة صناديق لأشياء تم جمعها، مثل الصخور والقواقع لتصنيفها ومُقارنتها ومُغايرتها.



يمكن أن يُطور الأطفال الفهم العلمي من خلال الإستكشاف بأدوات مُتنوعة

غالبا ما يستخدم الأطفال هذه الأدوات للمشاريع المُستمرة في الأركان الأخرى، وللتوضيح أكثر، أخذت طفلة من مرحلة رياض الأطفال العدسة المُكبرة من ركن الإستكشاف لفحص الحيوانات المريضة التي كانت تُشارك في ركن اللعب الدرامي أثناء عرض عيادة الطبيب البيطري، كما أضاف طالب الصف الرابع معلومات حول نمو النبات إلى الرسم البياني الخاص بالصف، وتضمن ركن العلوم والإستكشاف خبرات بالرمل والرز والماء لتُوفر فرصا مُتعددة لتعليم قضايا السلامة والأمان مع الأدوات التي استُخدمت.

ركن الدراما: يمكن أن يُوسع ركن الدراما استكشاف الأطفال وأدوارهم، وسلوكياتهم، ومهاراتهم الإجتماعية، ولغتهم، كما يمكن أن يُعزز الوعي الوظيفي والثقافي من خلال استكشاف الأطفال للوظائف والثقافات المُختلفة، ويتم عادة إعادة تشكيل أركان الدراما إلى وحدات تُناسبُ موضوعات الدراسة مثل الخباز خلال وحدة الإقتصاد، ومحل الأحذية خلال وحدة القياس، ومرسم الفنان خلال وحدة الفنانين المشهورين. وبغض النظر عن الموضوع، يُقدم ركن الدراما فُرصا غنية لبناء مهارات ومفاهيم القراءة، وحين يتم إضافة الأقلام، والوسائد، وأدلة الهاتف، والكُتب الأدبية وغيرها من أدوات الطباعة إلى هذا الركن، يتم تشجيع الأطفال على استخدام القراءة بحرية (Christie et al., 2003)، ولكون صناديق الأدوات الموصوفة في الفصل السادس مُتاحة في هذا الركن لتُعزز عمل الأطفال الإبداعي.

ركن القراءة والكتابة: يُشجع هذا الركن الأطفال على قراءة مواد مطبوعة مُتنوعة، ولابد ان يتم اختيار مكان هادئ من الغرفة الصفية له، على أن يكون جذابا، وتُخزنُ فيه الكتب التي تُلبي اهتمامات الأطفال وتُناسبُ موضوعات الدراسة الخاصة بهم، ويكون البحث عنها وقراءتها مُريحا . يستخدمُ بعض المُعلمين الكراسي الهزازة، وكراسي مُزالة من السيارة، أو حوض استحمام قديم مملوء بالوسادات في أركان القراءة الخاصة بهم. لا بُد من توفير الكتب المُمتعة والمألوفة والمُقدمة بصور مُختلفة مثل القصص وكتب المعلومات، والكتب التي تخلو من كلمات، والكتب التوقعية، والألغاز، وكتب

الشعر، والكتب المصنوعة من قبل الأطفال، كما لابد أن يكون من السهل الوصول لها وأن يتم عرضها في رفوف الكتب، ولابد أن يتضمن الركن رموزا مطبوعة وأسئلة تدعو الأطفال لاستكشاف كُتب مُحددة، ويضمُ بعض المُعلمين الرسوم الهزلية الخاصة، وبعض القوائم، وصناديق الأدوات والدمى لإعادة سرد القصص، ونسخ مُعاد تدويرها من مجلات الأطفال، وأدوات مُتنقلة للمعلومات حول خصائص الكُتب. إن أدوات الكتابة المُمتعة مثل الورق المُلون المُعاد تدويره من المطبعة والأقلام وأقلام الرصاص غير الإعلانية، لابد أن تكون مُتاحة. بالنسبة للأطفال الأصغر سنا، فإن هذا الركن يُشجع عروض القراءة المُبكرة، وهو طريقة مهمة لتعلم القراءة والكتابة (Christie et al.,2003; Morrow,2009). بالنسبة للأطفال الأكبر، يُقدم الركن وفرة من الكُتب المُختارة ذاتيا والتي تتراوح ما بين الأدوات سهلة القراءة (كالمجلات) إلى تنوع من الأدب عالي الجودة (مثل الخيال والشعر) لتلبية قدرات الأطفال ومستويات اهتمامهم بالإضافة إلى توزيع فرص مُناقشة الأدب ومشاركته.



لابد أن يكون ركن القراءة جذابا، وتُخزن فيه الكتب التي تُمتع الأطفال وتتناسب مع موضوعات الدراسة، وأن يكون مُريحا للبحث والقراءة.

ركن الرياضيات واللعب: إن أدوات اللعب مثل المُكعبات المُلونة، والأزرار وأشكال الجمع، تُشجع تطور فهم الأطفال الرياضي للأرقام. ولابد أن يتم وضع الركن في مكان قريب ومنخفض وفي رفوف مفتوحة تتضمن نظاما لتخزين الألعاب الرياضية والحسابية مثل الدومينو. ولابد أن تكون أدوات الكتابة كألواح الطباشير، وألواح الفانيلا مُتاحة أيضا للأطفال لتُساعدهم على ابتكار قصصهم الرياضية الخاصة واستكشاف وممارسة المهارات والمفاهيم الرياضية. يتضمن الفصل الثامن قائمة شاملة بالأدوات الرياضية المُناسبة لمُختلف الأعمار.

ركن الإعلام والموسيقى: ويستخدم هذا الركن الإعلام الإلكتروني (مثل الأقراص المرنة، والحواسيب، والأشرطة المسموعة والمرئية) كوسيلة للتعبير المرح والهزلي بالإضافة إلى فرص ابتكار

الموسيقى بأدوات مُختلفة (مثل الأنابيب البلاستيكية للإستماع إلى الأصوات وابتكارها، والأدوات التي يبتكرها المُعلم مع الطلبة، وموسيقى للإستماع والحركة).

لابد أن يكون ركن الإعلام والموسيقى بعيداً عن الحرارة الشديدة، أو البرد الشديد، أو الوهج وأن يكون قرب النافذ الكهربائية.

يجد العديد من المُعلمين بأن المُلصقات الخاصة بتعليمات تشغيل الأدوات والعناية بها أمراً مُفيداً، لابد أن يتم وضع الحواسيب أعلى الطاولة بمستوى النظر، ولابد أن يتم تنسيقها بحيث يعمل طفلان أو ثلاثة معا في أي وقت (Swaminathan& Wright,2003)، ولابد أن يكون ركن الإعلام والموسيقى مفتوحا ويسهل الوصول إليه كبقية الأركان ليتمكن الأطفال من استخدام الأدوات في اللعب والبحث، ولابد أن يتضمن أيضا تنوعا من الموسيقى للأطفال كي يستمعوا إلى الأدوات الموسيقية البسيطة ويبتكروا الموسيقى الخاصة بهم، ويستمعوا إلى الموسيقى والأدوات من مُختلف الثقافات التي يستطيع الأطفال استكشافها وتسجيلها (Kemple, Batey, & Hartle,2004).

ركن التكنولوجيا: يُمكن استخدام التكنولوجيا في زيادة فهم الطفل حول موضوع ما أو في تعزيز المفاهيم التي تعلمها في الغرفة الصفية، وتزيدُ البرمجيات المُناسبة للعمر تعلم الأطفال من خلال زيادة تفكيرهم الإبتكاري، وتعبيرهم الذاتي وعملهم ضمن الفريق وابتكارهم لمُنتجات عالية الجودة، وجميعها مهارات ضرورية للقرن الواحد والعشرين (Haugland,2001;NAEYC,1996B).

إن اختيار المواقع الإلكترونية المُلائمة هو أمر مهم أيضاً، وسواء كانت مواقع معلومات تُساعد الأطفال على اكتساب معلومات جديدة أو على الإجابة عن الأسئلة، فإن مواقع التواصل التي تصل الأطفال بالآخرين، أو مواقع النشر التي تُوفر أماكن للأطفال لعرض أعمالهم لابد أن يتم تقييمها باستخدام معايير صارمة وأدوات تقييم مُحددة (Swaminathan& Wright,2003).

ركن الكتابة: يتم وضع هذا الركن غالبا في ركن المكتبة لتحفيز الأطفال على الكتابة حول ما يقرؤونه، ويُجرب الأطفال الكتابة ويُوضحونها بأشكال مُختلفة، من الخربشة إلى الرسم إلى تأليف القصائد والقصص.

يحضر الأطفال أحيانا إلى هذا الركن من الأركان الأخرى لعمل رموز أو لشرح أعمالهم. تتضمن أركان الكتابة المبنية على الفنون ألواح الطباشير ومكبس وصمغ، وأقلام رصاص، وألوانا شمعية، وتشكيلة من الأوراق بمُختلف الأحجام والأشكال والألوان للكتابة والرسم. وتكون المجلات والصحف والأدلة القديمة والمقصات والصمغ مُتاحة للأطفال لتنفيذ القصص أو لتدعيم ابتكاراتهم بها. يطلبُ بعض المعلمين من الأطفال وضع رسومهم في الصندوق المُخصص لكل منهم كي يستخدمها الآخرون في ابتكار القصص (Christie et al.,2003)، ولمُشاهدة أحد المُعلمين وهو يُحدد موقعا لكل ركن ويستخدم الموضوعات الشائعة لأنشطة الركن، شاهد فيديو"استخدام الأركان لتشجيع التعلم "Using Centers to Foster Learning" على الشبكة الإلكترونية في موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab.

تُوفِّرُ الأركان للأطفال أكثر من مُجرد فرص جيدة للإندماج في النشاط، إذ أنها تُقدم لهم فرصة للإستكشاف والبحث واستخدام الأفكار بطرق جديدة وإبداعية، ومن غير المألوف أن تُستخدم كافة هذه الأركان معا. غالبية المُعلمين يستخدمون حوالي ست أركان دائمة لتحقيق أهداف صفوفهم وبرنامجهم ومدرستهم. ويُحول المُدرسون بشكل دوري هذه الأركان لتُناسب الموضوعات والوحدات المُستمرة التي يدرسها الأطفال في وقت مُحدد، وعند استخدام الأركان المبنية على الفنون كاستراتيجية تعليمية، لابد أن تكون حساسا لموقع الاطفال في التعلم وتُساعدهم على الحركة براحة من نشاط إلى آخر مع الإنتباه إلى الإنتقال والروتين.

مُختبري التعليمي
MyEducationLab



اذهب إلى موقع مُختبري التعليمي واختر عنون "البيئات Environments"، وتحت موضوع الانشطة والتطبيقات Activities and Applications شاهد فيديو استخدام الأركان لتشجيع التعلم Using Centers to Foster Learning.

الإنتقال والروتين:

إن الإنتقال هو الوقت من النهار الذي يتحرك فيه الأطفال من نشاط إلى نشاط لاحق له داخل الصف بين الأركان والخيارات، ويتطلب كل انتقال من الأطفال أن يتخذوا قرارا، أما الروتين فهو الأنشطة التقليدية المُتوقعة التي تُشكل أساس الجدول اليومي وكلاهما يُساعد الاطفال على الإحساس بمرور الوقت (مثلا: تتبع الوجبة وقت الترتيب أو بعد الرياضيات يحين وقت الوجبة) والاحداث المُتوقعة (مثل عزف اختيار موسيقي في نهاية اليوم).

يستهلكُ الإنتقال والروتين ما بين 20–35 ٪ من يوم أطفال مرحلة ما قبل المدرسة وحوالي 15 ٪ من يوم طلبة المرحلة الأساسية (Jalongo& Isenberg)، وحين لا يتم التخطيط لهما، يُمكن أن تكونا فترات ضاغطة وصعبة على كل من المعلمين والأطفال . إن الإخفاق في التخطيط لأوقات الإنتقال يُشجع على ظهور السلوكيات غير المُلائمة، والملل، ويزيد الإعتماد على المُعلم (Hemmeter, Ostrosky, Artman, & Kinder,2008; Hyson,2008)، وفيما يأتي خصائص الإنتقال والروتين المُلائم:

وضع إشارة للإستماع والمُشاركة: التصفيق البسيط بإيقاع مُعين، أو استخدام أداة مثل دف صغير أو صندوق الحبوب كرمز يهيئُ الطلبة للإنتقال إلى نشاط آخر، تأكد من القيام بذلك ببساطة وممارسته لتستمر فاعليته على طول السنة.

تنبيه الطلبة للوقت المُتبقي من النشاط: يحتاج كافة الطلبة إلى معرفة الوقت المتبقي لكل نشاط، ويمكنك تنبيههم إلى ذلك بالإعلان قائلا "سنجتمع على السجادة خلال ثلاث دقائق، استغلوا هذا الوقت في إتمام النشاط وضعوا أدواتكم في مواقعها".

دمج الفنون في الإنتقال: يُمكنُ استخدام الموسيقى المألوفة لتحريك الأطفال الصغار إلى نشاط جديد، مثل غناء أغنية "قيادة الطيارة Riding in an Airplane" لرافي من قبل أطفال مرحلة ما قبل المدرسة وهم يتظاهرون بالطيران إلى طاولات الفنون المُجهزة بالأوراق والأقلام، وصور الطائرات، ويُصدرون أصوات الطائرات طوال طريقهم لها. وسيربط هذا دراستهم لوسائل المواصلات مع الموسيقى والفنون ويُؤكد على الإنتقال الإيجابي.

بالنسبة لطلبة المرحلة الأساسية، استخدم الدراما في ابتكار أخبار الفترة الصباحية واعرض مع الأطفال أدوارا مُختلفة مثل دور مراسل الأخبار، ومُذيع الحالة الجوية، والمراسل الصحفي الذي يتمكن من الكتابة حول شخصيات أدبية أو أحداث من الدراسات الإجتماعية.

خطط للإنتقال من البيئات الداخلية إلى الخارجية: قد يندمجُ بعض الأطفال في الأنشطة الداخلية ويترددون في المُغادرة، فيما يُفضلُ غيرهم الأنشطة الداخلية إلا أنهم يحتاجون إلى فرصة فيها. إن التنبيه لتهيئة الأطفال للخبرة أو الموقع اللاحق هو أمر ضروري كما أن التخطيط للإنتقال والروتين الملائم تطوريا هو أمر ضروري للأطفال من كافة الأعمار، ويختلف عن الأنشطة الأخرى في الهدف والطول والتكرار ويعتمد على عمر الطفل وتوفر الوسائل الطبيعية. يُقدم التخطيط الدروس بيئة مرنة سهلة التوقع، تُقلل الفوضى، وتُشجعُ الأطفال (Hemmeter et al., 2008; Kohn,1993). ويُقدم الشكل 7.9 خطوات إدارة الإنتقال والروتين للأطفال.

إن الروتين هو جزء تكاملي للتعلم ويُقدم للأطفال والعلمين تحكما أكبر بالبيئة.

الوصول:

- ابدأ بإعداد الأدوات والأنشطة قبل وصول الأطفال.
- تواجد لتحية الأطفال.
- أعد الأنشطة الدامجة التي تلفت انتباه الأطفال والتي تسهل تيسر مُراقبتها.
- خلال اليوم، تعامل مع أي سلوكيات غير اعتيادية أو مخاوف للفريق والعلمين الذين يتبعونك.
- اطلب من الوالدين الذين يرغبون في الحديث بالإنتظار لحظة، إن كان ذلك عمليا أو اتصل بهم لاحقا لتنظيم الوقت.
- نظم ورقة مُشاركة، ولوح تخطيط الركن، أو قدّم لوائح لتُمكن الأطفال من الإشارة إلى النشاط المُختار حين يصلون.

وقت المجموعة المفتوح:

- ابدأ هذا الجزء من اليوم بعد أن تعطي الفرصة للأطفال لاستكشاف البيئة.
- قدم خيارات اليوم واطلب من الأطفال تحديد ما سيفعلونه.
- استخدم هذا الوقت في مُراجعة أو ابتكار أي قواعد صفية لها علاقة باستخدام ركن أو قطعة مُحددة من التجهيزات. حين يُساعد الاطفال في تنظيم هذه الحدود، فمن المُحتمل أن يتقبلوا عليها.
- تظاهر باستخدام الأدوات الجديدة بصورة مُلائمة.

إعادة التنظيم:

- ابدأ بالتنبيه، فالأطفال يحتاجون من 5–10 دقائق ثم إلى دقيقة تنبيه قبل البدء بإعادة تنظيم الأدوات.
- شغّل موسيقى مُسجلة على شريط واطلب من الأطفال الإستماع إلى شيء خاص أثناء رفع الأدوات جانبا.
- استخدم الموسيقى للإعلان عن اقتراب وقت جمع الأدوات وغني أثناء جمعها.
- نظم دائرة ما قبل وقت جمع الأدوات، وحدد كيفية توزيع المهام بحيث يُخصص لكل طفل عدد مُحددة من الأدوات لنقلها أو نوع مُحدد منها (مثال: كل شيء أصفر من حقيبة التسوق، أو اي شيء يتضمن أدوات معدنية) أو استخدم لوح الأيدي المُساعدة في جمع الأدوات.
- نمذج السلوكيات التي ترغب في أن تُشاهدها من الأطفال.
- أتبع جمع الأدوات بنشاط مُمتع يمكن أن يتوقعه الأطفال بحماسة.
- ابتكر الحماسة للإيقاعات التي تُناسبُ رفع الأدوات أو المُساعدة ("بهذه الطريقة نجمع الأدوات، نجمع الأدوات، نجمع الأدوات،.... الخ").

المُغادرة:

- أسس طقوس المُغادرة مثل سماع قصة، واستخدام نمط للتصفيق، وابتكار نمط جسدي أو الإستمتاع بأغنية معا.
- عاين باختصار شيء أو اثنين مُمتعين قد يأخذا مكانا في اليوم التالي أو لاحقا في ذلك الأسبوع.
- استخدم ناقلة أو أكياس ورقية للأوراق، والمجلات والصحف، وأشكال التواصل الأخرى.
- كن مُستعدا للقول إلى اللقاء.

الإنتقال من نشاط إلى الآخر:

- طور ذخيرة من الأغاني وألعاب الأصابع لاستخدامها أثناء حركة الأطفال من مكان إلى آخر، واستخدم الأغنية أو اللعب بالأصابع (مثال: "عصفوران صغيران" واطلب من أحد الأطفال تسمية الآخر بلونه أو ملابسه، أو اسم البطاقة).
- اترك الكتب مُتاحة للأطفال كي يقرؤها أثناء اتمام الآخرين لأنشطتهم واستعدادهم للمُشاركة مع المجموعة.
- استخدم صندوق الألغاز، والدمى، والحزازير ("أشاهد شيئا أحمر اللون، وأبيض، وأزرق بنجمة تعلوه")، وألعاب الأصابع أو الأغاني الهادئة.

بالنسبة للأطفال بين المراحل 1–4:

- راجع أنشطة اليوم وتحدث عن أنشطة الغد.
- خطط لكيفية الإنتقال من نشاط إلى آخر.
- حضّر الأدوات للنشاط اللاحق.
- حدد مسئوليات الأطفال للإنتقال ("كاتي، من فضلك اجمعي القصاصات").
- اطلب من الأطفال الإنتقال من نشاط إلى الآخر ضمن مكانهم الخاص، كلما كان ذلك مُمكنا.

الشكل 7.9 خطوات لإدارة الروتين والإنتقال

مُلاحظة : المعلومات من (Clayton,2001)&(Hexmeter, Ostrosky, Artman & Kinder,2008)

كما ينظر المعلمون بانتظام لتصميم البيئة الداخلية، يحتاجون أيضا لُمراعاة التصميم في البيئة الخارجية. إن الإنخراط في البيئة الخارجية يُحفز التفكير الإبتكاري، والخيال، وغيرها من عادات العقل الإبداعية. في القسم الآتي، سنبحث البيئة الخارجية.

تصميم البيئات الخارجية للإبداع والتعلم المبني على الفنون Designing Outdoor Environments For Creativity And Art-based Learning:

ينظر العديد من المُعلمين إلى البيئة الخارجية كمكان لتفريغ الطاقة الفائضة. هذا المشهد الضيق يُقلل أهمية البيئات الخارجية كأوضاع مهمة لاستثارة طرق الأطفال الإبداعية للتفكير بالمكان والحرية التي يحتاجونها (Rivkin,1995; Sutterby & Frost,2006; Sutterby & Thornton, 2005; Tovey,2007).

فكر في مخاوف السيدة أوغلر حول البيئة الخارجية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة، وفي الساحة الخارجية المُخصصة لها، كان هناك ثلاث دراجات ثُلاثية العجلات، وكُرتين، ومجموعة من أدوات التسلق والأراجيح التي تكفي لُمشاركة 15 طفلا، والتي غالبا ما تشاجر الأطفال فيها على الأدوات. السيدة أوغلر تعلمت بأن هذه النزاعات كانت تحدث جزئيا بسبب وجود مكان غني للأطفال ويتضمن تحديات كي يستكشفوا ويبحثوا بفضول ويُدهشوا فيه بالأدوات والأقران.

بعد الحديث مع زُملائها وقراءة أدب المُختصين في اللعب الخارجي لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة، وجدت بأن الأدوات تتضمن مُستويات مُختلفة من التعقيد (Kritchevsky et al., 1977)، يمكن تصنيفها كما يلي:

- الوحدات البسيطة: وتتطلب استخداما فرديا وواضحا لها ولا تتضمن أجزاء فرعية للأطفال ليلعبوا بها (مثل: الأراجيح والدراجات ثلاثية العجلات).
- الوحدات المُركبة: التي تتضمن أجزاء فرعية أو نوعين مُختلفين تماما من الأدوات للأطفال كي يلعبوا بها (مثل الماء والأوعية البلاستيكية أو الرمل وأدوات الحفر)، تتضمن هذه الفئة أيضا أدوات اللعب الفردية التي تضم العديد من الإحتمالات المُتوعة (مثل: الأدوات الفنية كالمعجون والألوان، وصندوق الكتب، أو حبل القفز).
- الوحدات المُركبة بشكل كبير، والتي تتضمن ثلاثة أجزاء فرعية أو أكثر يمكن أن تجمع جنبا إلى جنب (مثل الرمل، وأدوات الحفر، والماء) تُحافظ الوحدات المُركبة بشكل كبير على انتباه ومتعة الأطفال لوقت أطول لأنها تُوفّرُ لهم فرصاً متعددة للعب بها ووضعها بجانب بعضها بعضاً ودمجها معا أثناء لعبهم.

بعد ذلك قررت السيدة أوغلار إثراء بيئة الساحة الخارجية بإضافة بعض التعقيد لها. وأحضرت عربة ابتكرت لها مسار عقبات من العجلات القديمة البالية، وعملت بعض الرموز المرورية البسيطة

من خشب الخردة والألوان، كما أحضرت قبعة ضابط الشرطة من ركن اللعب الدرامي، وأوراق للعلامات والخريطة من ركن القراءة. ومن هذه الإضافات البسيطة، ابتكر الأطفال لعبا تفصيليا حول الحوادث والمرور والإصطفاف والسرعة.

بعدها ابتكر بعض الأطفال ووزّعوا تذاكر الإصطفاف، وفي مُناسبات أخرى، استخدموا إحدى العربات كسيارة إسعاف لنقل ضحايا حوادث السير ولتشجيع مُمارسات الأمان الخاصة بالدراجة.

تُوضح السيدة أوغلار ماأيُمكن أن يفعله المُعلم المُطلّع لجعل البيئة الخارجية أكثر إثارة وتحديا رغم محدودية المصادر، وتعرض أيضا كيفية التخطيط الجيد للبيئات الخارجية وقدرتها على استثارة التعلم والإندماج بصورة أكبر. إن المُعلمين مثل السيدة أوغلار، والذين ينظرون إلى البيئات الخارجية كداعم لإبداع الأطفال وخيالهم يعلمون بأنه كلما زاد انتعاش وحرص الأطفال وزادت الإرتباطات بين الإحتمالات، كلما تطور تفكيرهم الإبداعي أكثر (Sutterby & Frost,2006; Tovey,2007).

أنماط الملاعب Types of Playgrounds:

بشكل أساسي، هناك ثلاثة أنماط من الملاعب: التقليدي، والمُجازف، والإبداعي (Frost,2004; Rivkin,1995)، ويختلف كل منها في نشأته، ونمط الأدوات، والتجهيزات، والفئة العمرية التي يستهدفها، وهدفها. كما يختلف كل منها في تحفيزه أو تأسيسه للمهارات الجسدية والتفاعل الإجتماعي لدى الأطفال.

نشأت الملاعب التقليدية في بداية القرن العشرين، وصُممت للتمارين الجسدية بهدف تعزيز المهارات الحركية الكبيرة، وغالبا لا يتم المحافظة عليها أو مُراقبتها بشكل جيد، وتُبنى بأسطح قاسية خطرة، ولا تتسق مع ما نعرفه حول تعلم الأطفال وتطورهم، وعادة ما تنتشر في ملاعب المدارس الأساسية (Frost & Woods, 1998; Frost et al., 2008)، ومنذ نهاية السبعينيات، تم استبدال الأسطح الخشبية وحلت العديد من الأجهزة محل بعض الأدوات المعدنيّة وبدأ البلاستيك بأخذ موقع الخشب. إن الملاعب التقليدية:

- تتضمن أدوات غير مُتحركة، ومعدنية وكبيرة (مثل ألعاب التسلق، والمساسيل، والأراجيح)- غالبا ما تكون وحدات بسيطة- ليتم استخدامها في هدف فردي: تمرين.
- قليلة التنوع والتحديات مما يُسبب الملل.
- يُفضلها الأطفال القادرون جسديا والذين يُمكنهم أن يستفيدوا من فرص اللعب المُتاحة.
- يتردد الأطفال محدودو القدرة الجسدية في المُشاركة بهذه الأنماط من أنشطة المهارات الحركية الكبيرة.

نشأت ملاعب المُجازفة في الدنمارك أواسط القرن العشرين وهي فريدة في أوروبا، وصُممت لتوفير فرص اللعب الإبداعي للأطفال في المناطق المُتحضرة، وملاعب المُجازفة:

- تتضمن أدوات وتجهيزات غير مُترابطة تُمكن الاطفال من البناء، والإبتكار، والتمثيل باستخدام الأدوات في جو مفتوح.
- تُقدم خيارات للأطفال (مثل: البناء، والبستنة، واستخدام الرمل والماء، والطهي).
- تضمُّ الكبار كقائدين للعب وداعمين لأفكار الأطفال ومُيسّرين ومُعززين لحرية الأطفال في التعلم من خلال الإستكشاف في بيئة مُثرية، وهذه الأنماط من الملاعب لم تكن شائعة جدا في الدولة بسبب المخاوف المتعلقة بتوفير الأمان، وعدم توافر مُيسّري اللعب المُدربين، والمخاوف من أن ملاعب المُجازفة لم تكن مُريحة لأمين البالغين.

الملاعب الإبداعية عدلّت في القرن العشرين من فكرة ملاعب المُجازفة، وهي طريقة لدمج عناصر ملاعب المُجازفة في أوضاع مُعاصرة، وتُوفر للأطفال بيئات أكثر إثارة للعب بدلا من الملاعب التقليدية، إن الملاعب الإبداعية:

- تضمُّ بنية فوقية بأجزاء مُتحركة (مثل: الألواح، والممرات، والعجلات).
- مُوجهة نحو العمل، وتُقدم أسطح آمنة، وتُوفرُ تنوعا من الأدوات والتجهيزات المُثيرة.
- تُحفز كافة أشكال اللعب (الوظيفي، والبنائي، والدرامي، والمُسابقات).
- تُزودُ الأطفال باحتمالات مُتنوعة من التفاعل الإجتماعي (Barbour,1999).
- الملاعب الإبداعية "مُمتعة تطوريا، وغنية جماليا" (Frost& Woods,1998,p.234).

إن الملاعب التي توفر العديد من الإحتمالات للأطفال هي بيئات إبداعية مهمة، ويتسمُ تصميمُها بخصائص مُحددة تعزز كافة أشكال لعب الأطفال وإبداعاتهم.

خصائص بيئات الملاعب النوعية Features of Quality Outdoor Environments:

تُوفرُ البيئات الخارجية العديد من الفوائد لجميع الأطفال ولابد أن تُستخدم على مدار السنة (Frost,2004; Rivkin, 1995; Sutterby & Thornton,2005)، كما لابد أن تُركز البيئات الخارجية عالية الجودة على أربع خصائص رئيسة: التجهيزات والأدوات، والأمان، والإشراف، والتخزين، ويستعرض الشكل 7.10 قائمة شطب لمعايير استخدام البيئة الخارجية.

ضع اشارة x تحت الإستجابة المُلائمة لتُقيم مدى تعزيز بيئتك الخارجية لفرص التعلم الإبداعي.

المساحة الكافية

هل بيئتك:	نعم	لا
• تستشير أنماط اللعب الأربعة – الوظيفي، والبنائي، والدرامي، والمُسابقات التي لها قواعد؟	______	______
• تُوفرُ أماكن مُلائمة للعمل الفردي وللمجموعات الصغيرة من الأطفال، تتناسب مع أعمارهم وأحجامهم الجسدية، واهتماماتهم، وقدراتهم؟	______	______
• تُعزز الحركة من مكان إلى آخر بأمان وبحكم مُناسبين؟	______	______

	نعم	لا
• تُقدم منطقة مُمتعة بصريا بحيث تتكامل فيها العناصر الطبيعية مع البناء المُختلق؟	______	______
• تتمتع بالتماسك بشكل عام بدلا من التفريد والأشياء أو الهياكل غير المُترابطة؟	______	______
• تُحفز الحس أو الإنسيابية من نشاط إلى الآخر؟	______	______
• تُقدمُ أسطح مُتنوعة كالأسطح الصلبة للمُسابقات والتنقل، والعشب، والماء، والنشارة الناعمة، أو الرمل، والتلال أو الأماكن المُنبسطة، وأماكن البناء، وأشعة الشمس، والظل؟	______	______
• تُقدم تسهيلات للوصول إلى المعاطف، والحمامات، ونوافير الشرب؟	______	______
• تُوفر مخازن محمية للأدوات؟	______	______
• تُوفرُ أماكن للمشي والركض والقفز؟	______	______
• تتضمن مكانا مُظللا مُزودا بالطاولات وتتوافر فيه مقاعد للأنشطة الفنية، وألعاب الطاولة، أو الوجبات الخفيفة؟	______	______
الأدوات		
هل البيئة:		
• تُوفر فرصا لاستخدام أدوات وافرة مُناسبة للعمر، ومُركبة؟	______	______
• تُحفز الإستخدام المُستقل والإبداعي للأدوات المرنة مثل الرمل والماء واللعب الدرامي وإعادة هيكلة الغرفة للعديد من الاطفال؟	______	______
• تتضمن أدوات وتجهيزات للعّب الهادئ والنشط واللعب التعاوني والمُوازي، والفردي؟	______	______
• تتضمن أدوات للعب الدرامي (مثل: السيارة، والقارب) ؟	______	______
• تُوفرُ أدوات لتطوير المهارات الحركية الكبيرة (مثال: ألعاب التسلق، والسحاسيل الواسعة) ؟	______	______
• تتوفر فيها منطقة رملية تُوضع بعيدا عن الناس بغطاء مُناسب لحمايتها من الطقس العاصف والحيوانات؟	______	______
• تتضمن منطقة مائية مُزودة بأدوات مُتنوعة للتجربة وحل المشكلات، والإستكشاف؟	______	______
• تتضمن طايات مُتنوعة؟	______	______
• تتضمن أدوات غير مُتحركة للأرجحة والتمدد والتحمل؟	______	______
• تتضمن ألعاب للرمي والركل الإلتقاط؟	______	______
الأنشطة والخبرات		
هل البيئة:		
• تُوفرُ للأطفال تفاعلا مع الادوات والأقران والبالغين من خلال التخزين المُناسب، والأماكن المُرتّبة، والفراغات المُمتعة؟	______	______

	نعم	لا
• تُوفر أنشطة مُتنوعة، وخبرات وأدوات بـ "أجزاء واسعة" بحيث يتمكن الأطفال من تكييفها لمُخططات لعبهم الخاصة؟	______	______
• تُوفر أدوات مُتنوعة للتطور الحركي الكبير، وأجزاء واسعة من الأدوات الطبيعية للعب البنائي وهياكل مُغلقة للعب الدرامي، ومنصات مُتصلة للعب الإجتماعي، وأماكن شبه خاصة للإختفاء، وأماكن طبيعية للبستنة؟	______	______
الأمان:		
• هل يشرف الكبار بنشاط على منطقة اللعب؟	______	______
• هل التجهيزات مُعدة بشكل جيد، وخالية من الأطراف الحادة؟	______	______
• هل هناك أسوار بارتفاع خمسة أقدام على الاقل بأبواب قابلة للإغلاق وتعمل بشكل جيد؟	______	______
• هل هناك ما بين 8-10 إنش من الرمل، أو النشارة أو حصى البازلاء تحت تجهيزات التسلق والألعاب بشكل يحول دون سقوطها؟	______	______
• هل البيئة خالية من النفايات (مثال، الزجاج المكسور)؟	______	______

الشكل 7.10: قائمة شطب للبيئة الخارجية.

مُلاحظة: المعلومات من: (Frost,2004); (National Association for the Education of Young Children,1996a); (National Program for Playground Safety,1999); and (Satterly & Thornton,2005).

الأدوات والتجهيزات Equipment and Materials:

لابد أن تُحافظ الأدوات والتجهيزات الخارجية على اهتمام الأطفال مع الوقت وتُحفز التفكير الإبداعي من خلال أنماط اللعب الأربعة (Frost,2004; National Association for the Education of Young Children (NAEYC) 1996a). إن التجهيزات لابد أن تكون آمنة ومُلائمة للعمر ومتينة، ولمتازُ التجهيزات والادوات عالية الجودة بالاجزاء المُتحركة، وتتنوع الأدوات ما بين البساطة والتعقيد والتعقيد بدرجة عالية وتنوع الخبرات الواسع والأنشطة والأماكن المُحددة بصورة جيدة.

الأجزاء القابلة للحركة هي الأجزاء التي يمكن أن يتلاعب بها الأطفال ويستخدموها في الإرتجال. الأدوات خفيفة الوزن ومُختلفة الأحجام والأشكال والملامس، والألواح أو الممرات، والأدوات العضوية مثل الرمل والماء، يمكن أن تُنقل من مكان إلى مكان في مكان اللعب الذي يختاره الاطفال، كما يمكن أن تُضيف التعقيد للبيئة، وتُوفر الأجزاء المُتحركة المرونة والتنوع والجدة والتحدي وجميعها مُكونات مهمة للتفكير الإبداعي، والإجتماعي، وللتعلم.

التعقيد يعود إلى عدد الإحتمالات التي تُقدمها الادوات للأطفال. وكلما زادت احتماليات استخدام الأدوات، كلما حافظت على اهتمامهم وانتباههم لأن الاطفال يتمكنون من تنفيذ امور عدة باستخدامها (Kritchevsky et al., 1977)، إذا تم تصميم العديد من الأدوات لاستخدامها من قبل

طفل واحد في نفس الوقت أو لاستخدامها بطريقة واحدة فقط، فهي تُحدد بشدة تعقيد البيئة الخارجية. فمثلا، أرجوحة العجل الكبير والتي يُمكنها أن تحمل طفلين إلى ثلاثة أطفال تُقدم خيارات أكثر من مُجرد الأرجحة على أُرجوحة.

التنوع هو عدد الطرق التي يُمكن استخدام الادوات بها بغض النظر عن تعقيدها، ويُؤثرُ في كيفية بدء الأطفال بنشاطهم (NAEYC,1996a)، إن تنوع الادوات يُوفر للأطفال خيارات ضرورية لابتكار أشكال اللعب الخاصة بهم، ويستخدمُ العديد من المُعلمين كراتين اللعب لإضافة تنوع من الألعاب الخارجية، ويُوضح الشكل 7.11 أمثلة على الأدوات وكراتين اللعب المُستخدمة في الخارج.

الأماكن المُعرّفة جيدا، هي تلك التي تُيسر وتنظم انماط لعب الأطفال، وتشترطُ معايير الإعتماد الخاصة بالجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار (National Association for the Education of Young Children,1996a)، والأكاديمية الوطنية لبرامج الطفولة المُبكرة (National Academy of Early Childhood Programs,2004) توفر 75 قدما مُربعا كحد أدنى لكل طفل في أماكن اللعب الخارجية، وحين يُصممُ فراغ اللعب الخارجي باستخدام هذه المعايير، يُحافظ الأطفال على ملكيتهم كما يُطورون مشاعر الكفاءة والإندماج في صنع القرار وحل المُشكلات.



تُوفر البيئات الخارجية العديد من الفوائد لكافة الاطفال ولابد أن تُستخدم على مدار السنة

صناديق اللعب هي أدوات تنظيمية في الملعب وتُقلّلُ استمتاع الاطفال من الغرفة الصفية إلى البيئة الخارجية، إن تخزين الأدوات في صناديق خشبية متينة أو أوعية تخزين بلاستيكية يُيسرُ نقلها من الأماكن الداخلية إلى الخارجية.

	تصليح السيارة	
حصيرة	مُرشحات	كشاف
دليل أجزاء السيارة	صواميل وبراغي	مفتاح
مفاتيح	منفاخ الدراجة	خرطوم
	صيد السمك	
قارب بلاستيكي	قضيب وبكرة	مقعد صغير (اختياري)
شبكة صيد السمك	أفاعي مطاطية	سمك (ألعاب)
ديدان بلاستيكية	صندوق الأدوات	سطل لسمك اللوة (سمك أوروبي)
سحالي مطاطية		صندوق كريكيت
	البستنة	
أوتاد	رُزم الحبوب	
أدوات الحديقة	دليل البستنة	
مجرفة صغيرة	أوعية الزهور	
قفازات للحديقة تُناسب حجم الطفل		
	الشاطئ	
نظارات شمسية	صندوق للثلج	كُتب غلافها ورقي
قواقع بحرية	منشفة شاطئ	
جاروف ودلو للطفل	فرشة هوائية	
	التخييم	
حقيبة ظهر	حقيبة النوم	مقصف
كشاف	أطباق بلاستيكية	خيمة
عصي النار	طارد للناموس	

الشكل 7.11 الأدوات وصناديق اللعب للبيئات الخارجية

ملاحظة المعلومات من (Odoyik Foster,1997)

البيئات الخارجية المُخططة بشكل جيد تُلبي احتياجات كافة الطلبة، بما فيها المرونة الذهنية والجسدية.

الأمان:

إن البيئات الخارجية الآمنة ضرورية، وحتى الآن تُظهرُ معلومات المسح الوطني بأن ملاعب اليوم غير آمنة وتتسبب في زيادة دراماتيكية في إصابات ملاعب الطفولة المُبكرة خلال العقدين الماضيين (Frost,2004; NAEYC,1999a; National Program for Playground Safety(NPPS); 1999; Thomason & Thrush,1999; Thompson, Hudson, & Mack,2000). للملاعب الآمنة:

- مُصممة بشكل جيد وتستمر لوقت مُناسب.
- تتضمن مرافق للتخزين، تُلائم الأدوات الظاهرة ومن السهل الوصول للأدوات فيها .
- تُقدم خيارات للأطفال، مثل أدوات اللعب الدرامي والأماكن الطبيعية.
- تُركزُ على كافة المجالات التطورية.
- مُلائمة تطوريا.
- تُستخدم بتوجيه آمن لكل من الأطفال وفريق العمل.



إن الأمان هو قضية مهمة في تصميم وبناء تجهيزات الملاعب الخارجية

الإشراف:

يُقدر بأن حوالي 40% من إصابات الملاعب ترتبط بالإشراف غير المُلائم، ولذلك، تقترح التوجيهات الآتية لأمان أفضل وللإشراف في الأوضاع الخارجية:

1. احرص على تواجد نفس نسبة البالغين الموجودة في البيئة الداخلية أثناء تواجد الأطفال في البيئة الخارجية، وتأكد من أن البالغين الذين يُراقبون البيئة الخارجية لديهم معرفة بالوقاية من الإصابات وبالإسعافات الأولية.

2. تجول حول المنطقة بدلاً من الوقوف ضمن مجموعة والحديث معهم.
3. قم بوضع مُحددات واضحة ومعقولة حول ما قد يفعله الطفل، مثل الجلوس فوق الزلاقة.
4. قدم اهتماماً خاصاً بالأراجيح أو ألعاب التسلق التي تتضمن العديد من الأنشطة والتي تزيد فيها احتمالية الإصابة.
5. قم بوضع 8-10 إنشات من أدوات امتصاص الصدمات، مثل حصى البازلاء تحت أرضية جميع الادوات المُتحركة (كالأراجيح والأجهزة الدوارة)، لأن السقوط هو المُسبب الأول في إصابات الملاعب بالنسبة للأطفال (U.S Consumer Product Safety Copmmision,2002).

التخزين:

تحفظ مرافق التخزين الأدوات التي يستخدمها الأطفال لتطوير وتوسيع لعبهم وتفكيرهم الإبداعي. إن مكان التخزين أمر حيوي، وتُسهم المخازن في حفظ الوقت أثناء نقل الادوات وتُشجع الأطفال على تحمل المسئولية.

فكر في المخزن الذي:

- يُناسب حجم الطفل لتيسير إخراج الأدوات منه ووضعها فيه.
- يتحمل تغيرات الطقس والإستعمال ويُوفرُ الحماية للأدوات.
- مُتعدد الأهداف، ويتضمن مكاناً لتخزين أدوات المُعلمين، ويُتيح للأطفال فرصة اللعب البنائي.

تنطبق هذه الخصائص على البيئات الخارجية عالية الجودة مع الأطفال من كافة الأعمار، ولابد من إجراء بعض التعديلات لمجموعات عُمرية مُحددة.

البيئات الخارجية للأطفال من مُختلف الأعمار Outdoor Environments for Children of Different Ages:

لابد ان تُصمم البيئات الخارجية بشكل يُراعي أعمار الأطفال ومستوياتهم التطورية تماماً كالبيئات الداخلية، لتدعم مدى واسع من الأهداف التعلمية والتطورية، بما فيها الإحساس بالكفاءة والتعاون والإبداع من خلال أنشطة مُتنوعة.

سنوات الرضاعة والحضانة:

لابد أن تُراعي البيئات الخارجية في هذه المرحلة تطور الأطفال الإجتماعي والحركي الذي يزداد بسرعة، وطاقتهم وحرصهم غير المحدود، وحاجتهم الواضحة للإستقلالية. إن ملاعب الرضع وأطفال الحضانة تتضمن قضايا أمان فريدة (Frost et al., 2008; Frost & Woods,1998; Stephenson,2002)، وبالنسبة لهذه المجموعة العمرية، لابد من الإنتباه بشكل خاص إلى ما يأتي:

- تغطية الأرضيات بمواد لا يُمكن ابتلاعها مثل حصى البازيلاء.

- الأدوات المُؤذية التي تتراكم ليلاً، مثل الأشياء المكسورة، والحواف الحادة، والأشياء الغريبة.
- مقاعد الأرجوحات التي تضم أحزمة للحماية من السقوط.
- حدود آمنة تحمي الرضع وأطفال الحضانة عند المرور، ومن مخاطر السقوط، وبرك الماء.
- مظلات لوقاية الرضع الحساسين للشمس والحرارة (Frost et al.,2008)

يحتاج الرضع وأطفال الحضانة أيضاً إلى فرص لمدى واسع من التجارب والإستكشاف الحسي بخيارات مُلائمة للعمر، وبسيطة، وآمنة. إن إضافة أدوات من ملامس مُختلفة، مثل العصي والحشرات أو الممرات الواضحة للمشي، واللمس، والإستكشاف تُثري لعبهم، كما أنهم يحتاجون إلى أدوات مُثيرة قريبة من الأرض مثل القنوات أو ألعاب التسلق البسيطة، وخيارات اللعب الدرامي، والأجزاء القابلة للتحرك والتكديس، والجمع، والدفن، والخبرات الطبيعية مع النباتات والحيوانات الحية (Frost et al., 2008; Rivkin,1995; Stephenson,2002)، وتتضمن بعض الإضافات المُمتعة للبيئات الخارجية لأطفال الحضانة ما يأتي:

- تعليق الأشياء القابلة للنفخ من الشجرة وتكليف الأطفال بتجربة "التقاط أحدها" بأنبوب من الورق المُقوى.
- دهن الممرات، والأدوات، أو السياج بسطول من الماء وفراشي كبيرة.
- غسل الصحون والأثاث بأحواض من الماء الدافئ المخلوط بالصابون والإسفنج، وفراشي الدعك.

سنوات ماقبل المدرسة/ الروضة:

لابد أن تُحفز البيئات الخارجية بالنسبة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة والروضة أشكال اللعب الأربعة – الوظيفي، والبنائي، والدرامي، والمُسابقات التي لها قواعد لدعم حاجات هؤلاء الأطفال لتنشيط المهارات الحركية الكبيرة ولزيادة استمتاعهم بألعاب القواعد والمُسابقات. لابد أن تُطور البيئة مدى واسع من المهارات والقدرات، ولابد أن تضم تسهيلات للتخزين بيسر وراحة للأدوات المُتنقلة، ومنطقة مزروعة بالعشب للمُسابقات الجماعية، ومكاناً يتمتع بالخصوصية لتيسير حاجات الأطفال للعب المُوازي والفردي، وخيارات مُتنوعة من الأدوات الخاصة بالمهارات الحركية والتي تُناسب حجم الأطفال (Debord, Hestenes, Moore, Cosco, & McGinnis, 2002; Frost et al., 2008)، تتضمن البيئات الخارجية الأفضل لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة والروضة بنية فوقية مُركبة بالعديد من الأجزاء المُتحركة، مثل الأراجيح، والمقابض، والسلالم، والحبال المُعلقة، والبناء الضروري لأنشطة اللعب الدرامي.

جرب بعض الأنشطة الآتية لإضافة التحديث والتعقيد للبيئة الخارجية:

- أدر العربات التي لها عجلات نحو عربات أخرى وَضَعْ لافتات وأدوات مُلائمة لاستثارة اللعب الدرامي.

- استخدم كارتونا فارغا وكبيرا وأدوات أخرى لابتكار منطقة محطة خدمات للعربات التي لها عجلات، وصراف آلي خاص بالسائقين، أو مواقف على جانب الطريق.
- استخدم أدوات وكراتين اللعب المُصممة للعب الخارجي والتي تستثير الإبداع والخيال كما هو مُوضح في الشكل 7.11.
- استخدم الفقاعات بأدوات مُتنوعة معاد تدويرها، مثل سلال الفواكه والمصاص لعمل الفقاعات الصابونية.
- شجع الأطفال كي يرسموا على السياج بتعليق قصاصات من الورق عليه، واترك الرسومات لمعرض الفنون.
- اقرأ قصة وردة لبينكيرتون (A Rose for Pinkerton(Kellogg,1981، ومعرض الحيوانات الأليفة (Pet Show (Keats,1972، ومن ثم قدم معرضا للحيوانات الأليفة باستخدام حيوانات الأطفال اللينة. قم بعمل لوح لكتابة الأحكام من البطاقات الكرتونية ومشابك الغسيل، ومُعلقات للحيوانات من أوعية البوظة، وأوسمة للتقدير من لفافات الهدايا المُستعملة.
- ابتكر صلصالا طبيعياً باستخدام غطاء صندوق الأحذية والصمغ الأبيض لصناعة الصلصال من أدوات طبيعية موضوعة على أو قرب البيئة الخارجية.
- ابتكر بيئات طبيعية للأطفال ليركزوا على المفاهيم الجمالية للبيئات الخارجية.

مرحلة الصف الأول وحتى الصف الرابع:

لابد أن تُشجع البيئات من الصف الأول وحتى الرابع على البحث الطبيعي وتحدي الخيال، ويُفضل طلبة هذه الصفوف الهياكل التي تتضمن تحديات جسدية مُتنوعة، مثل ألعاب التسلق، والأدوات والأماكن المُناسبة للتطور الإجتماعي، والأماكن الآمنة للمُسابقات الجماعية، وفيما يأتي بعض الإقتراحات التي تتحدى أطفال مرحلة المدرسة في الأماكن الخارجية:

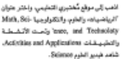
- خطط ونفذ لعبة مُطاردة نابش الفضلات، استخدم العديد من الإشارات التي تدمج الألغاز مع الإستماع أو الكتابة. اربط مُطاردة نابش الفضلات بوحدة دراسية مُناسبة.
- قدم طبشورة ليتمكن الأطفال من لعب المُسابقات الخارجية مثل الحجلة أو المُربعات، أو ابتكر رسومات الظل.
- قُم بصبغ قميص قديم وجففه على السياج، ثم استخدم لونا آخر للمزيد من التعقيد والتصاميم المُتناسقة.
- قم بعمل عرض الظل في فترة المساء، وقم بدعوة الأطفال لتمثيل أدوار مُختلفة واستخدام صور الظل الكرتونية. اطلب من المُشاهدين أن يُشاهدوا العرض على الأرض بدلا من اللاعبين أنفسهم.

- حدد واجب لـ"اللياقة البدنية" كالمشي، أوالقفز، أو نط الحبل، أو عد الخطوات، أو التمدد الذي يُطور اللياقة.
- ابتكر منطقة طبيعية، مثل حديقة الفراشات لربط المشاريع المُستمرة بالغرفة الصفية.

تُحفزُ البيئات الخارجية كافة أفكار الأطفال الإبداعية من خلال تنوع التخطيط لاستخدام الفراغ والأنشطة والخبرات والأدوات، ويمكنك الإطلاع على الكيفية التي يستخدم فيها كل مُعلم البيئة الخارجية كخبرة تعلمية بمُشاهدة فيديو "العلوم Science" على الشبكة الإلكترونية في موقع مُختبري التعليمي.

مُختبري التعليمي
MyEducationLab




اذهب إلى موقع مُختبري التعليمي، واختر عنوان "الرياضيات، والعلوم، والتكنولوجيا Math, Science, and Technology" وتحت الأنشطة والتطبيقات Activities and Applications، شاهد فيديو العلوم Science.

إن المُعلمين الذين يُؤمنون بالطاقة البيئية للتعلم لابد أن يفترضوا أدوارا توجه العمليات الإبداعية لدى الأطفال.

أدوار المُعلمين ومسؤولياتهم في البيئات الإبداعية TEACHERS' ROLES AND RESPONSIBILITIES IN A CREATIVE ENVIRONMENT:

يُؤثر ما نُؤمن به حول الإبداع والتعلم المبني على الفنون في بيئاتنا الصفية، ولابد أن نكون حُكماء بحيث نُبقي بأذهاننا كلمات جيفري بلوم (Bloom,2006): "... إن الإبداع في أي نوع من أنواع المساعي... ينبعُ من الرغبة، والأشخاص الذين يعملون على أساس الرغبة يميلون لوضع معايير عالية جدا لأنفسهم، ويثبتون للوصول إلى أهدافهم، ويستعدون لتحمل المخاطر، وعملك بشكل يتناسب مع حاجات الأطفال يُشجع ويدعم تطور هذه الخصائص"(ص255).

فيما يلي اقتراحات من شأنها أن تُسهم في تشجيع العادات العقلية الإبداعية لدى الأطفال، وفي ارسال رسائل تُمكن الأطفال من العمل براحة، وإنتاجية، وبفاعلية في نفس الوقت:

1. تصرف كمُعلم مُبدع: اطرح على نفسك الأسئلة الآتية: بأي الطرق أدعم ابداع الأطفال وأُصممُ بيئة مبنية على الفنون؟ هل لدي أفكار أصيلة؟ هل أوفر فرصا للأطفال الذين يستجيبون بطرق غير تقليدية للإندماج في التطور الإبداعي؟ هل بمقدوري التعرف على الأطفال الأكثر إبداعا في صفي؟ يُظهر المُعلمون المُبدعون التلقائية، والحساسية، والإنفتاح، وتحمل الغموض، وتزيد بيئاتهم الصفية مُشاركة الطلبة واندماجهم، وتدعم التعليم المُرتكز على المُتعلمين، وتُشجع الأطفال على أن "يمسكوا الدور"، وتُكافئ الأفكار الخيالية، وتُشجع الأطفال على التقييم الذاتي (Edwards, 2007; Jalongo & Isenberg,2008).

2. اعتبر البيئة أداة تعلم قوية: حين يكون المُعلمون جيدي المعرفة بالفراغ والوقت والأدوات، فإنهم يتمكنون في الغالب من توقع كيفية استخدام الأطفال لها. إن التنبؤ بالسلوك بهذه الطريقة يُشجع على استقلالية الأطفال ومُشاركتهم النشطة، ويُحافظُ على انتباههم (McLean,1995). يُمكن أن تُستخدم البيئة أيضا لإدارة المهام. إن الجدول المُتوقع مثلا، يُساعدُ كافة الأطفال على تعلم ايقاع اليوم ويُشعرهم بالقدرة على المشاركة. إن عرض وتنظيم الأدوات بحرص، يُشجع مُشاركة الأطفال بطرق مُلائمة بتدخل قليل من البالغين. استخدم أحد مُعلمي مرحلة ما قبل المدرسة صور الأطفال لضمان مُشاركتهم، وأعد ومضات لتحضير الوجبات الخفيفة، مما قلل الوقت الذي كان يُكرسُ عادة للمهام الإدارية الروتينية، ووفر الوقت للتركيز على ابداع الأطفال والتعلم المبني على الفنون.

في القسم التالي، سنُناقش التعديلات المُناسبة للبيئات الخارجية والداخلية، لتُلائم مُختلف المُتعلمين.

التعديلات لمختلف المُتعلمين ACCOMMODATIONS FOR DIVERSE LEARNERS:

يحتاج كافة الاطفال إلى بيئات تُحفزُ الحس بالفضول والتساؤل، ومع إجراء بعض التعديلات البسيطة، سيصبح من السهل ابتكار بيئات إبداعية مبنية على الفنون تدعم مُختلف المُتعلمين (Klein, Cook & Richardson-Gibbos, 2001)، وفيما يلي بعض الاقتراحات لإجراء التعديلات البيئية المكانية الداخلية ثم اقتراحات لإجراء التعديلات على أنشطة الأركان، وأخيرا التعديلات الخاصة بالبيئات الخارجية لتُلبي احتياجات مُختلف المُتعلمين.

نصائحٌ لتعديل البيئات المكانية الداخلية لدعم مُختلف المُتعلمين:

- تفهم اختلاف الطفل حتى تُتيح التعديلات المُلائمة لمُشاركته الكلية والتركيز على قُدراته.
- وفر "رفيقا" يُمكنه المُساعدة في تقديم ونمذجة الروتين والانشطة الصفية.
- عدّل البيئة المكانية، مثل الفراغ ومواقع الأثاث، والصوت، والضوء.
- عدّل الأركان بإجراء بعض التكييفات البسيطة للأدوات والتجهيزات والتخطيط بحرص.

التعديلات الصفية للأطفال ذوي الإعاقات الحركية:

- وفر فراغا كبيرا يُمكنْ الأطفال من الحركة والعمل بسهولة.
- حافظ على وضوح الممرات في الغرفة الصفية لضمان سهولة التنقل.
- قم بوضع الطاولات بشكل يُمكنُ الاطفال الذين يستخدمون الكراسي المُتحركة من أن يكونوا بنفس مُستوى أقرانهم.

التعديلات الصفية للأطفال ذوي الإعتلالات السمعية:

- اطلب من الأطفال الجلوس بعيداً عن الخلفيات الصوتية مثل الشبابيك، والأبواب، وأنظمة/ الحرارة والبرودة.
- شجع الأطفال على الحركة بحرية في أنحاء الغرفة الصفية ليتمكنوا من السماع بشكل أفضل ومن مُشاهدة وجوه أقرانهم.
- استخدم السجاد وجدران الفلين لتقليل الأصوات الصفية.

التعديلات الصفية للأطفال ذوي الإعتلالات البصرية:

- وجه الطفل إلى مواقع الأدوات والأركان والممرات والمخارج باستخدام مقعده كنُقطة انطلاق.
- عرّف الطفل بالبيئة المدرسية عند توجيهه للغرفة الصفية، وفي البيئة الخارجية ابرز الأدوات والتجهيزات والأنشطة والأقران المُتعلمين بوضوح للطفل أثناء اللعب.
- حدد أحد الزُملاء كـ"مُرشد مُبصر" للأنشطة الخاصة، مثل تدريبات الحريق.
- استخدم الضوء الذي لا يتسبب في إحداث الظلال أو الوهج خلال الأنشطة والأعمال المدرسية.

نصائحُ لتعديل الأركان لدعم مُختلف المُتعلمين:

- عند التخطيط للأركان، راعي تناسب مُستوى المهارات لكافة المُتعلمين.
- عنون كافة الأدوات ومُخططات الأسئلة وتعليمات الركن بنُصوص وأيقونات بصرية.
- سجل التعليمات على شريط مسموع بحيثُ تُمكن القارئين وغير القارئين من معرفة ما ينبغي عليهم القيام به.

اقتراحات خاصة لتعديل الأركان لمُختلف المُتعلمين:

ركن القراءة:

وفر أدوات قراءة مُتنوعة تُناسب الأعمار والمُستويات المُختلفة مثل:

- الكتب المُصورة.
- كُتب الأحرف الأبجدية.
- مُيسر القراءة.
- كُتب الأنماط القابلة للتوقع.
- الكتب والتسجيلات من مُختلف الثقافات والدول.
- عرض الكُتب المُستخدمة أثناء وقت القراءة لتحفيز "مُمارسة" القراءة وإعادة سرد القصص.

ركن الكتابة:

استخدم أدوات مُتنوعة لتشجيع الكتابة مثل:

- مقابض أقلام الرصاص.

- أقلام الرؤس الحساسة بدلا من الرصاص للأطفال ذوي القدرات الحركية المحدودة.
- لُفافات الأوراق.
- أوراق مُخططة بخطوط عريضة: رُبما تكونُ الخطوط من ألوان مُختلفة أو "بارزة" عن الورق.
- مُلصقات الكتابة اليدوية.
- لوحات الكلمات لتيسير التهجئة.
- تعليمات للطلبة الأكبر سنا الذين يجدون صعوبة في التهجئة.
- أحرف مغناطيسية، وأختام لتشجيع استكشاف الحروف ومواقعها في الكلمات.

ركن العلوم/ الرياضيات:

- قدم مدى واسعا من الأحجام اليدوية لتُناسب الأطفال ذوي الصعوبات في المهارات الحركية الدقيقة.
- نظم أنشطة لتُتيح للطلبة الآخرين فرصة نمذجة أو مُساعدة الأقران الذين يجدون صعوبات في الأوضاع الجماعية.
- أضف أدوات قياس مُتنوعة مثل المساطر، وأشرطة القياس، وغيرها من المقاييس.

ركن التكنولوجيا:

- ادمج المواقع الإلكترونية او البرمجيات التي يُمكن أن تقرأ التعليمات أو النصوص الموجودة على الشاشة.
- اختر البرمجيات التي تتضمن مُستويات صعوبة مُختلفة تتفاوت من السهولة إلى الصعوبة.
- علم الأطفال كيفية تمكين الحاسوب من إعادة قراءة ما كتبوه، وتتوفر هذه الخاصية في غالبية مُنتجات مُعالجة الكلمات لديها.

نصائح لتعديل البيئات الخارجية لدعم مُختلف المُتعلمين:

- تفهَّم بأن البيئات الخارجية تختلف عن البيئة الصفية وتُوفر للأطفال فرصا لتطوير المهارات الحركية الكبيرة، ومهارات العناية الذاتية، والمهارات الإجتماعية.
- راعي سهولة الوصول، والأسطح (مثلا: الأطفال ذوي التحديات الحركية يحتاجون إلى أسطح مُستقرة ومُريحة للمشي وأشياء لينة للسقوط عليها).
- وفر تحديات بمستويات مُختلفة الصعوبة كألواح التوازن مُختلفة الطول، أو المُسابقات غير التنافسية.

اقتراحات خاصة لتعديل البيئات الخارجية لدعم مُختلف المُتعلمين:

التعديلات الخاصة بالأطفال ذوي التحديات الحركية:

- كيِّف تجهيزات الملعب بوضعها بطريقة تُمكن الاطفال من تحقيق أقصى مدى من الوصول، والحركة، والتحكم الحركي، والتواصل البصري.

- ضع الأدوات بمستوى مُنخفض أو استخدم طاولة مُنخفضة بعلو الكرسي المُتحرك بحيث تكون قوية بشكل كافي لتُناسب تعلم الطفل ذي الكرسي المُتحرك.

التعديلات للأطفال ذوي الإعتلالات السمعية والبصرية:

- زود المناطق برموز بصرية وسمعية (مثل: أجراس هوائية) أو اطلب من رفيق اللعب أن يرتدي صدرية vest فاقعة اللون لتوفير تلميح بصري (Wellhousen,2002) .
- ألصق مُلصقات مكتوبة بطريقة برايل على الأدوات لمُساعدة الأطفال ذوي الإعتلال البصري.

التعديلات للأطفال ذوي الإحتياجات المعرفية المُتنوعة:

- حافظ على بساطة المُفردات، وأدخل المُسابقات غير التنافسية، وقلل الدروس الخاصة.
- وفّر اشرافا إضافيا لمُراقبة أمان الأدوات، وقلّل عدد الأدوات المُتاحة لاختيار وتعديل الحدود للأطفال الذين يحتاجون إلى ذلك.

ولزيادة تفكير الأطفال الإبداعي، يحتاج الأطفال لابتكار بيئات تستجيب لحاجات كافة المُتعلمين، لا بد أن تمتلئ الصفوف التوعية بمصادر عديدة مثل الكتب وأشرطة الفيديو، وقواعد المعلومات لتشجيع التعلم المُوجه ذاتيا وتقديم خبرات تعلمية تُوفرُ فرصا مُتعددة للأطفال للعمل مع مُختلف الأقران بسياقات المجموعات الصغيرة التعاونية (Edmiston& Fitzgerald,2000)، ويحتاج كافة الاطفال إلى التعلم في بيئة يثقون بها . إن البيئة المُصممة بحرص والتي تدعم الإبداع والفنون هي بيئة تُلبي المعايير المحلية.

تلبية المعايير من خلال البيئات الإبداعية MEETING STANDARDS THROUGH CREATIVE ENVIRONMENTS:

تتضمن مُنظمات المُختصين الخاصة بالمُعلمين مجموعة من المعايير لتأسيس بيئات صفية عالية الجودة، وتُشير هذه المعايير إلى أن البيئات الصفية لابد أن تدعم تعبير الأطفال وتفكيرهم الصريح، وتُساعد الاطفال على الشعور بالملكية في تعلمهم من خلال توفير بعض الفرص والمدخلات لعملهم وإتمامه وتقييمه وعرضه، ويُتوقع أن يكون كافة المُتعلمين قادرين على تصميم البيئات التي تُسهم في نجاح كافة المُتعلمين.

يُقدم الشكل 7.12 معايير توعية للبيئات الصفية الوطنية المحلية، ويضم أمثلة تُحفز العلاقات الإيجابية والمخرجات التعلمية الإيجابية، والمناخ الإنفعالي الإيجابي، والبيئة المكانية الإيجابية.

استخدم الشكل 7.12 لبحث أمثلة أخرى تتقاطع مع هذه المُؤشرات المفتاحية للبيئات التي تدعم الإبداع والتعلم المبني على الفنون.

في الوقت الذي تأتي فيه هذه المعايير الأربعة من مُختلف مُنظمات المُختصين، يعكسُ كلٌ منها نفس العناصر الأساسية. إقرأ هذه المعايير لتحديد المُحددات الشائعة من بينها، ما الذي يُمكنك إضافته من هذا الفصل؟ اختر مرحلة عمرية (الرضع/أطفال الحضانة، ما قبل المدرسة/ الروضة، ومن الصف الأول وحتى الرابع) ولأي منها ستبتكر بيئة "الحالة الفنية"، ثم اكتب سيناريو لأحد الأمور التالية:

- كافة المُؤشرات لمرحلة عمرية مُحددة.
- بعض المُؤشرات لنفس المرحلة العمرية.
- عدم وجود مُؤشرات لنفس المرحلة العمرية.



الشكل 7.12: مؤشرات البيئات الإبداعية

قارن وشارِك السيناريو الخاص بك مع أحد زملائك وأوصي بثلاثة تغييرات بناء على مُحادثتك، لا تتردد في إضافة مؤشرات أخرى وأمثلة من الفصل من شأنها أن توجه خياراتك.

المعايير الوطنية للبيئات الصفية:

الجمعية الوطنية لتربية الأطفال الصغار National Association for the Education of Young Children (NAEYC):

المعيار 1: تعلم وتطور الطفل:

يستخدم المُعلمون فهمهم للأطفال الصغار وحاجاتهم والتفاعل المُتعدد والتأثيرات التفاعلية المُتعددة على تطور الطفل ويتعلمون ابتكار بيئات صحية وجذابة وداعمة توفر تحديات لكافة الأطفال.

مجلس الأطفال الإستثنائيين (غير العاديين) Council for Exceptional Children (CEC):

المعيار 5: البيئات التعلمية والتفاعل الإجتماعي:

يبتكر مُعلمو التربية الخاصة بنشاط بيئات تعلمية للأشخاص ذوي الحاجات التعلمية الإستثنائية (ELN:Exceptional learning needs)، تبني الفهم الثقافي، والأمان والرفاه الإنفعالي، والتفاعلات الإجتماعية الإيجابية، والإندماج النشط للأشخاص ذوي الحاجات التعلمية الإستثنائية. بالإضافة إلى ذلك، يتبنى مُعلمو التربية الخاصة بيئات تُقدّر التنوع ويتم تعليم الأشخاص للعيش بوئام وإنتاجية. يُشكل معلمو التربية الخاصة بيئات تُشجعُ الإستقلال والدافعية الذاتية والتوجيه الذاتي والتحفيز الشخصي والدفاع الذاتي للأشخاص ذوي الحاجات التعلمية الإستثنائية. يُساعد مُعلمو التربية الخاصة زملاءهم من مُعلمي التربية العامة في دمج الأشخاص ذوي الحاجات التعلمية الإستثنائية في البيئات الطبيعية ويدمجونهم في الأنشطة التعلمية الهادفة وفي التفاعلات.

جمعية دعم وتقييم المُعلمين الجدد بين الولايات Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium(INTASC):

قاعدة رقم 5: يستخدم المُعلم فهم الفرد والمجموعة والسلوكيات لابتكار بيئة تعلمية تُشجع التفاعل الإجتماعي الإيجابي، والإندماج النشط في التعلم، والدافعية الذاتية.

المجلس الوطني لمعايير التعليم الإحترافي National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS):

اقتراح رقم 4: المُعلمون مسؤولون عن إدارة ومُراقبة تعلم الطالب. تخلق انجازات المُعلمين وتُثري وتُحافظ، وتُعدّل الأوضاع التعليمية لتأسر وتُحافظ على اهتمام طلبتهم. إنهم يستخدمون الوقت بالطرق الأكثر فاعلية أثناء التعليم.

مُلخص الفصل CHAPTER SUMMARY:

1. تصميم البيئات الصفية أمر هام كتخطيط للتعليم.
2. يتضمن ابتكار البيئات الصفية ثلاثة خصائص: المناخ، والفراغ، والوقت، ويعود المناخ إلى التناغم الأكاديمي والإنفعالي الذي يحصل عليه الفرد من البيئة والذي يُحددُ مدى تمكن الأطفال من أن يكونوا مُتعلمين مُنتجين، فيما يعكس الفراغ مُستوى مُساهمة البيئة الصفية في النشاط والإبداع، ويُحددُ الوقت أهمية النشاط ويُؤثر على تعبير الأطفال، ومدة انتباههم، ومستوى تعقيد أفكارهم.
3. يعود تنسيق الغرفة إلى الطريقة التي يتم تنظيم الفراغ فيها، وعند تنظيم البيئة الإبداعية راعي ما وصل إليه الأطفال، ومدى سهولة الإشراف على الفراغ، ومدى سهولة الوصول للأدوات، والتنبه إلى أنماط المرور.
4. هناك العديد من الأنماط والإستخدامات للأركان المبنية على الفنون، تُنظم الأركان الفراغ وتحفز التعلم النشط، والتخطيط، وصنع القرار، وحل المشكلات، والأصالة، والتفاعل. يُمكن أن تُدار الأركان من خلال توجيهات استخدامها بحرص، وألواح التخطيط، ولوائح الإجراءات، و/ أو العقود.
5. الإنتقالات هي الأوقات التي يتحرك فيها الأطفال من نشاط إلى آخر، ويُمثل الروتين الأنشطة التي تحدث بشكل طبيعي وتُشكل أساس الجدول اليومي، وتُعززُ الإنتقالات المُخطط لها والروتين سهولة التوقع والشعور بالأمان لكافة الأطفال.
6. تتطلب البيئات الخارجية توفير نفس الإنتباه المُقدم للفراغ والأدوات والتجهيزات والأمان كبيئات داخلية، كما تتطلب توفير وحدات بسيطة، ومُعقدة، وشديدة التعقيد لتُحافظ على اهتمام الأطفال مع الوقت وتتحدى خيالهم.
7. هنالك ثلاثة أنماط من الملاعب-التقليدية، والمُغامرة، والإبداعية، وتتضمن الملاعب المُوجهة نحو الفعل بنية فوقية مُجهزة بأجهزة مُتنقلة، وأجزاء مرنة، وأسطح أرضية آمنة.
8. يؤثر ما يُؤمن به المُعلمون فيما يتعلق بالإبداع والتعلم المبني على الفنون على بيئتهم الصفية، ويحتاج المُعلمون لإظهار أنفسهم كمُبدعين وإلى مُراعاة البيئة كأداة تعلم.
9. بإجراء بعض التعديلات البسيطة على البيئات الداخلية والخارجية، يُصبح من السهل تكييف البيئات الإبداعية والمبنية على الفنون لدعم احتياجات مُختلف المُتعلمين.

الأسئلة الأكثرُ شيوعاً حول البيئات الإبداعية:

:Frequently Asked Questions About Art in the Curriculum

هل من المُمكن أن يكون لدي صف إبداعي حتى إن لم أكن شخصاً مُبدعاً؟ كيف سيستفيد الأطفال من هذا الصف؟

تحدثت جيسيكا هوفمان دايفز عن حاجة كل مُعلم بغض النظر عن قدراته الفنية لتعليم الفنون ومن خلالها، وذلك في كتابها "لماذا تحتاج مدارسنا إلى الفنون (Da- Why Our Schools Need the Arts vis,2008)"، ولا يُمكن أن يُصبح أي مُعلم طفولة مُبكرة خبيراً في كافة المواضيع التي من المُفترض أن يدرسها بما في ذلك الفنون، إلا أن كل مُعلم طفولة مُبكرة يمكن أن يستفيد من إبداع الأطفال الطبيعي بوسائل فنية مُتنوعة وأن يلفت الإنتباه عن قرب لما يتعلمه الأطفال، ووفقاً لديفيز (Da- vis,2008)، فإنهم " يتعلمون لعلم – ما سيفعلونه عن طريق الخطأ، وكيفية سؤال الأسئلة الجيدة التي تُطور التعلم، وكيفية صناعة الإحساس بالعالم من خلال مهارات مُتنوعة مطلوبة في المدرسة" (ص-77). وفي الصفوف الصديقة للفنون، ستحتاج إلى الشعور بالراحة لدعوة الأطفال للتعلم المبني على الفنون وللنمذجة المواقف المُلائمة نحو الفنون. وكمعلم يُقدر الإبداع ستحتاج إلى (1) إظهار الإحترام لثقافة أعمال الأطفال الفنية كطريقة لتفسير عالمهم؛ (2) سؤال أسئلة مبنية على التحقيق حول العمليات والمُخرجات التي تُركز على ما يرغبون في معرفته وعمله؛ (3) تحفيز خيال الأطفال والتعبير من خلال أسئلة وأنشطة "ماذا لو؟" التي تمنح الأطفال فرصة التعبير عن مشاعرهم الخاصة وتقدير مشاعر الآخرين، (4) تقدير فرص تطوير الأفكار والمُخرجات التي لا تنحصر ما بين "الصحيح أو الخاطئ"، و(5) تشجيع الأطفال على عكس أعمالهم والبدء بالتفكير في كيفية عمل ما يرغبون في عمله لاحقاً. هذا النوع من البيئات يُعلم الأطفال "حول ما يعنيه أن تكون إنساناً، ويمكّنهم من تجربة إنسانيتهم في أفكارهم وأفعالهم" (Davis,2008 , p.78).

هل فترة الإستراحة مُهمة في اليوم الصفي؟

محلياً، لا يُشارك نحو 64% من الأطفال في أي أنشطة يومية جسدية غير مُنظمة (Jensen, 1998)، إذ أن مجموعة ساعات عمل الآباء والأمهات الطويلة وأنشطة ما بعد المدرسة المُجدولة، وزيادة تركيز المدارس على المهارات الأكاديمية بحسب الجمعية الوطنية لمُختصي الطفولة المُبكرة في أقسام التربية الأمريكية- National Association for Early Childhood Specialists in State Departments of Educa- tion(NABCSSDE,2002) عرّضت الإستراحة للخطر كجزء مُكمل في الطفولة المبكرة. إن الإستراحة هي مُحتوى ضروري للخبرة التعليمية الكليّة للأطفال في المرحلة الأساسية، فهي تُوفرُ للأطفال وقتاً مهماً وفرصاً للإندماج في الأنشطة الجسدية التي تُسهمُ في تطوير أجساد وأذهان صحية (National Association for Sport and Physical Education,2001)، إن اللعب الجسدي غير المُنظم هو مصدرٌ تطوري مُلائم لخفض الضغوط في حياة الأطفال، ولتطوير انتباههم، وخفض شعورهم بعدم الراحة (NABCSSDE,2002)، لقد صمم إيريك جنسن حالة قوية لكيفية استثارة الأنشطة الجسدية لتطور الدماغ بزيادة الروابط العصبية (Jensen,1998). إن اللعب هو شكل نشط من أشكال التعلم يُوحد عقل الطفل مع جسده وروحه، ويحدثُ تعلم الأطفال حتى سن التاسعة بشكل أفضل حين تُشارك فيه النفس ككل (NABCSSDE,2002).

كيف يُمكنني تيسير دخول المُلتحقين الجدد بروتين صفي حين تكون معرفتهم باللغة الإنجليزية قليلة أو معدومة؟

سيحدث الإكتساب الأمثل للغة الثانية فقط حين يشعر الطلبة بالراحة في صفك الأكاديمي والإجتماعي. وباستخدام تسلسل ماسلو الهرمي للحاجات الإنسانية كمصدر لابد أن نُؤكد على الأمان والسلامة والإحساس بالإنتماء (Maslow,1970)، ولمساعدة مُتعلمي اللغة الثانية على الشعور بالأمان والسلامة لابد أن تُحدد رفيقا شخصيا، يتحدثُ لغة الطفل ويُتابعُ الروتين القابل للتوقع في غرفتك الصفية مع كل مُلتحق جديد بالصف، ويخلقُ هذا التخطيط حسا بالأمان لكافة الطلبة إلا انه أكثر أهمية بالنسبة للطلبة الجدد على اللغة والثقافة المدرسية. وفي الحقيقة فإن روتينك القابل للتوقع قد يكون الخاصية المُستقرة الأولى التي يُجربها الأطفال لوقت طويل. ولمُساعدة مُتعلمي اللغة الثانية على تحقيق الحس بالإنتماء، قد تحتاج إلى أن تُخصص مُنتصف أو مُقدمة الغرفة الصفية للطلبة الجدد، وتدمجهم في المجموعات التعاونية مُبكرا، وتُساعدهم على اتباع الروتين القابل للتوقع.

يحتاج كافة الأطفال إلى بيئات تُعزز الإبداع والتعلم المبني على الفنون بصورة تُمكنهم من التخطيط لتعلمهم الخاص، وتحديد مصادرهم وأدواتهم، والتفاعل مع بعضهم البعض.

المُناقشة: منظورات في البيئات الصفية: Discuss: Promoting Children's Art

1. فكر كطفل في أكثر بيئات اللعب إمتاعا، كيف تربط ذلك بما تعرفه عن أهمية البيئات في دعم النمو الإبداعي؟

2. تصور صفك المثالي من حيث البيئتين الداخلية والخارجية، كيف تُفكر بأن مُعتقداتك حول الإبداع تُؤثر في صورتك الذهنية للبيئات الداخلية والخارجية؟

3. عد إلى دراسة الحالة في بداية الفصل، ماذا كان رد فعل السيدة رنغ حين شاهدت وضع غرفتها الصفية عندما عادت من الإجازة؟ هل كان رد فعلها مُبررا؟ على أي أساس؟ كيف ستُعيد ابتكار بيئة إبداعية؟ إن سألتك بديلة المُعلمة رنغ حول كيفية تطوير غرفتها الصفية، ماذا ستقترح عليها؟ لماذا؟

4. يعترفُ بعض المُعلمين بأنهم لم يسبق لهم التفكير كثيرا في البيئات الخارجية ويتعاملوا معها على أنها طريقة لتفريغ طاقات الأطفال، ما هو رأيك في ذلك، ولماذا؟

5. في بيئاتك الصفية الإبداعية، كيف ستُجيب على الآباء أو الزملاء الذين يقولون "ولكنهم يلعبون فقط! متى سوف يتعلمون؟" ماذا ستقول ولماذا؟

الفصل 8



استخدام الأدوات والمصادر الإبداعية بفاعلية

Using Creative Materials and Resources Effectively

حين تتوفر لدى الأطفال فرصة ملاحظة وجمع وفرز الأدوات، وحين يستجيب المعلمون لأفكارهم، يُصبح الأطفال فنانين، ومصممين، ومُهندسين. حين يُمنح الاطفال ببساطة الأدوات لاستخدامها دون أن توفر لهم الفرصة لاستكشافها وفهمها، فلن تُصبح الأدوات جزءا من عالمهم.

Walter Drew and Baji Rankin, 2004, p.42

المنظورات الصفية على الأدوات والمصادر CLASSROOM PERSPECTIVES ON MATERIALS AND RESOURCES،



الروضة - ما قبل المدرسة Preschool - Kindergarten،

في ركن المُكعبات، يبني خمس أولاد وبنات سفينة قرصان من مُكعبات خشبية مُفرغة، ونظرا لعدم توافر أزياء القراصنة، قام الأطفال بصناعتها باستخدام قوارب رعاة البقر وستراتهم وقُبعات عمال البناء المتينة. جلس أحد الأطفال في الأمام، وقاد السفينة وراقب اتجاه المسير. إنطلق أحد الأطفال من منطقة المكعبات إلى منطقة التدبير المنزلي، وخطف "حقيبة المُجوهرات"، ثم تحرك بسرعة نحو زملائه القراصنة. فجأة، تعالى الهتاف، "المُجوهرات! لقد وجدنا الكنز! نحن أغنياء! مُجوهرات، مجوهرات، مجوهرات!" بصوت عظيم وممتع، وعرض القراصنة أساورهم وخواتمهم. وفي الأيام التي تلت ذلك، توسع الأطفال في موضوع القراصنة بإضافة خارطة الكنز للمساعدة في غزواتهم وتزيين صناديقهم لاستخدامها كصناديق الكنز.

الصف الأول- الصف الثاني First Grade - Second Grade،

نحن في شهر تشرين أول في الصف الأول التابع للمعلمة توماس، حيثُ يتعلم الأطفال عن النباتات، وبعد الإنتهاء من العصف الذهني، قرر أطفال الصف الأول تصميم كتاب صفي كبير حول اليقطين، وبناء يقطينة ضخمة، قرأت المعلمة توماس كتبا مُختلفة عن اليقطين لهم خلال الأيام القليلة اللاحقة وجمعت أدوات ومصادر مُختلفة ومتنوعة للأطفال لاستكشاف اليقطين، استكشف الأطفال اليقطين بنحت أحجام وأشكال مُختلفة منه، وعدُّ بذوره، وقياس يقطين من مُختلف الأحجام، وتقدير عدد الأشياء التي يُمكن أن تُناسب سعة اليقطينة البلاستيكية الموجودة في الصف، وجمعوا وصنفوا اليقطين مع مختلف درجات اللون البرتقالي، وحددوا ما إذا كان اليقطين يطفو أو يغرق في الماء، ثُم ابتكر الأطفال يقطينة من ورقة كبيرة، ووضحوا مراحل نمو اليقطين على الحاسوب والورق، وكتبوا الكتب، ومثلوا دورة حياة اليقطين، وصنعوا الكعك والخبز وبنوا نموذجا لليقطينة من الداخل.

الصف الثالث- الصف الرابع Third Grade - Fourth Grade،

في الصف الرابع الخاص بالمعلمة ونغ، كان الأطفال يدرسون التنقيب عن الذهب في كاليفورنيا، ولتعزيز فهمهم، قامت المُعلمة ونغ بدعوة الأطفال لتعليم بعضهم التنقيب عن الذهب، بعض الأطفال

ابتكروا أغانٍ، وقصائد، وأغاني الراب، فيما ابتكر آخرون مُسابقات وعروض للتعبير عن فهمهم. وكان نتاجهم الأصيل باستخدام الأدوات يعرضُ وصول الناس من من كافة أنحاء العالم على الأحصنة، والأقدام، وعربات القطار، وبالقوارب للتنقيب عن الذهب، وتضمن كل عرض مراجع خاصة ببعض الحقائق والمفاهيم مثل التنقيب عن الذهب، واستخدام صناديق الحجز، وبناء مدن الخيام. استخدم الأطفال أيضا الركائز واللغة التي تُوضح لباس عمال المناجم (مثل: رداء الجينز)، والطعام الذي تناولوه (مثل: خبز العجين المُختمر والفطائر)، والأدوات التي استخدموها.

إن استخدام الادوات والمصادر يُعززُ تفكير الأطفال الإبداعي بفاعلية، استخدم أطفال الأعوام الأربعة الأشياء بصورة رمزية للمبادرة والإنهماك بموضوع لعب القراصنة، فيما استخدم أطفال المراحل الأولى الكتابة والتوضيح والتمثيل والبناء للتأكيد على فهمهم لليقطين كنبات، وأخيرا استخدم أطفال الصف الرابع بعض الأدوات ولعب الدور والمُسابقات للتعبير عن معرفتهم باكتشاف الذهب، واستجاب الأطفال للأدوات التي أعادت الإستخدامات الأصيلة للأدوات الشائعة (استخدام المجوهرات ككنز)، ولعب الدور (تمثيل دورة حياة اليقطين)، والمسابقات (الحديث عن الناس والأدوات والطعام المتعلق بالتنقيب عن الذهب).

الأساس النظري والبحثي: أهمية الأدوات والمصادر: Theoretical And Research Base: The Importance Of Materials And Resources:



إن الأدوات هي وسائل قوية يستخدمها الاطفال في الإستكشاف والتجربة والبحث وفي فهم عالمهم، ولدى جميع الأطفال الحاجة نفسها للإستخدام الفعال لتلك الأدوات لأداء أعمالهم بصورة جيدة لأن الأدوات هي مُحركات تُستخدم في الغرف الصفية لدراسة وتعلم المعارف والمهارات والخصائص ذات العلاقة بكل مجال من مجالات المنهاج.

بالنسبة للمعلمين، هناك ثلاثة مفاهيم مهمة لفهم الإستخدام الفعال للأدوات والمصادر الإبداعية وهي: (1) تطورها التاريخي، و(2) طبيعتها التجسيمية أو التشبيهية، و(3) أمانها.

- **تاريخ الألعاب وأشياء اللعب** History of Toys and Playthings: هل سبق لك أن فكرت في كيفية نشأة الألعاب والأدوات وكيف كانت؟ إن لألعاب الأطفال وأدوات اللعب الخاصة بهم تاريخ طويل في التعليم. في الحقيقة، تعكس الأدوات التي تُقدمها للأطفال قضايا ثقافية وسياسية وإجتماعية. في أميركا المُستعمرة مثلا، حرص الأولاد (الذكور) على تقليد الصيد وعلى اللعب بأدوات صيد السمك، بينما لعبت الفتيات بدمى من كوز الذرة، ومع اقتراب القرن من نهايته، كانت ألعاب البناء مُرتبطة بقوة بالذكور فيما ارتبطت الدمى المنزلية بقوة بالإناث (Hewitt &Roomet,1979;Mergen,1982).

خلال الثورة الصناعية في منتصف القرن التاسع عشر، أصبحت الدمى التي تُصمم بشكل خاص للأطفال صناعية أيضا، حيثُ ظهرت في البداية ألعاب العجلات ومُسابقات الألواح، والدمى، وأثاث

الدمى، وكان يتم انتاجها ضمن خط جماعي، ومع تغير القرن وخلال حركة تعلم الأطفال، تم إدراك مرحلة الطفولة كفترة مُميزة للتطور وكان يتم استعراض الأطفال لفترة ليست بطويلة كبالغين مُصغرين. ولتلبية مُتطلبات هذه الحركة، بدأ تقديم الألعاب التعليمية، وخلال هذا الوقت، قدمت الدكتورة ماريا منتسوري مجموعة من الأدوات الحسية للأطفال ذوي التأخر العقلي، وتُمثلُ الأشكال المُترابطة والأحاجي ذات المقابض، والأنابيب المُتدرجة بعض مُساهمات مونتيسوري في الألعاب التعليمية، كما أسست ألعاب "التصحيح الذاتي"، التي تُستخدمُ ضمن تسلسل مُحدد وبطريقة خاصة، حيث أصبحت هذه الأدوات تدريجيا جزءا من بعض برامج الطفولة المبكرة.

وفي العشرينيات من القرن العشرين، استعانت مصانع الألعاب بالمعلمين لمساعدتهم في تطوير الأدوات التي من شأنها أن تستثير خيال الطفل وتعبيره عن ذاته، وتأثر ذلك بأفكار أخصائيي تطور الطفل والمعلمين مثل جون ديوي، وقدم مُعلمو الطفولة المبكرة خبرات أصيلة للأطفال بأدوات خيالية قوية مثل المكعبات، والمعجون، والألوان، والخشب، بالإضافة إلى ذلك، فإنهم شجعوا الأطفال تحت سن السادسة على التلاعب باللغة والإيقاع وابتكار المفاهيم الخاصة (Monighan-Nourot,1990). اليوم، قد يلعب الطفل نفسه بمجموعة من الألعاب من عصور مختلفة كدمى القش من عصر جدة والدته، ودُمى القماش من أيام جدته، ودمية باربي من عصر والدته، والدمى الحديثة للذكور والإناث.

في عالم اليوم، أحضرت التكنولوجيا توجهات جديدة للأشياء يُمكن للأطفال أن يلعبوا بها، ويلعب الأطفال بالأرقام المرتبطة بالإعلام والتي تحمل بين طياتها شخصيات التلفاز، وهذه الألعاب شديدة التنظيم قد تحد من إبداع الطفل وتزيد مُستوى العنف (Levin,1999)، كما يلعب الأطفال أيضا بالأرقام الإلكترونية التي يمكن أن توصل المشاعر وتجذب الأطفال الصغار بصورة كبيرة، إن وصول "الأشياء الرقمية" التي توجد فقط داخل الحاسوب، والأشياء التي يمكن أن يُحركها الأطفال حين يبتكرونها، من شأنه أن يُغير عالم أدوات الأطفال في المنزل والصف على حد سواء، ويتساءل بعض معلمو الطفولة المبكرة عن قيمة هذه الأدوات، وعن قيمة اللعب بالأدوات الرقمية وبالملاعب الإفتراضية والتي تُساعد على التخيل وتُوفر فُرص التعبير عن الذات، وترتبط بخبرات الأطفال. وفي القسم التالي، نُلخصُ بعض الإعتبارات الأساسية في استخدام الأدوات والمصادر لزيادة تفكير الأطفال الإبداعي.

الأدوات التجميعية والتشعيبية -CONVERGENT AND DIVERGENT MATERIALS،

إن الأدوات التي يستخدمها الأطفال تُؤثر على تطور معارفهم واحتماليات لعبهم، وتعبيرهم عن أفكارهم، بعض الأدوات تقود إلى استخدامات مُفردة أو مُحددة وتُشجع التفكير التجميعي، كالألعاب التركيبية، والدمى الناطقة، وكتب التلوين التي تُعتبر جميعها أدوات تجميعية، لأنها تقود الأطفال للتفكير فيها بطريقة فردية أو مُحددة عند استخدامها، وهناك فرص قليلة لاستخدام هذه الأدوات بطرق غير مألوفة.

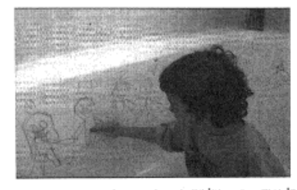
تقود الأدوات الأخرى إلى استخدامات مُتعددة وتكون مفتوحة النهايات بصورة أكبر، وتشجع المكعبات والرمل والماء الأطفال على التفكير بالإحتمالات لذا فهي تُعتبر أدوات تشعيبية، وتستدعي الأدوات التشعيبية استجابات مُتنوعة للأطفال من خلال الإستكشاف والتجربة والتفكير الأصيل الذي يستثير قدراتهم على حل المشكلات.

فكّر في إيمي وتوني أطفال الرابعة من العمر والذين يُشاهدون بمتعة كبيرة إعادة تدوير مُقدم الرعاية لبعض الأدوات، ومن بينها عربة طفل بعجلات، مما دفع إمي للتساؤل "هل بمقدورنا أن نأخذ العجلات من العربة للعب بها؟" وهو ما يعكس الخيارات المتشعبة للعجلات، والإحتمالات غير المنتهية للعب الإبداعي. وفي الأسابيع التالية، أصبحت العجلات مقود قيادة في المخيم، وبيتا للحيوانات الخشبية، وصينية طعام للأطفال أثناء تمثيل أدوار الطعم.

الأدوات التشعيبية أو مفتوحة النهايات–المُكعبات، وأدوات النجارة، والملابس، والألوان، والأقلام، ومعجونة اللعب، والطين، والرمل، والماء– غالبا ما تكون الأكثر قيمة (Bisgaier& Samaras,2004; Drew & Rankin, 2004; Hendrick & Weissman,2006; Johnson et al., 2005)، وهذه الأدوات تُساعد فيما يأتي:

1. تُمكّن الأطفال من استخدام خيالهم بطرق أصيلة وممتعة، فبعد أن تعرضت ميليسا التي تبلغ من العمر 3 أعوام لعملية جراحية في عينها، استخدمت ملعقة من منطقة التدبير المنزلي لتجري عملية في العيون لدمية الكلب الخاصة بها، ولفّت عين الكلب بضماد من الورق الشفاف، وابتكرت استخداما جديدا للملعقة أثناء مُمارسة ما عرفته عن عملية العيون.
2. تعميق فهم الأطفال من خلال الروابط ذات المعنى:حين رسم جمال طفل الصف الأول مواقف النقل على جدارية الصف الخاصة بأنماط المواصلات المُختلفة، بحث في الإحتمالات الفنية المُختلفة –اللون، والخط، والشكل. وحين أضاف كشك التذاكر، والمهندس، وأشكال مقاعد النقل، يكون بذلك قد أظهر معرفته بارتباط الأنفاق بالمواصلات.
3. تشجيع الأطفال على العمل التعاوني: في وحدة السيدة أندرسون الخاصة بطلبة الصف الثاني والمتعلقة بالمجتمع، استخدم الأطفال المُكعبات لبناء المدينة، والرمل لنحت التضاريس، والأوراق والأقلام والمساطر والمناقل لعمل نماذج القياس الخاصة بالبناء، والألعاب المتحركة على الأرض لابتكار الطرق، وتعلموا أكثر من خبرتهم مُقارنة بما قد يحصلوا عليه من أوراق العمل الخاصة بتوصيل النقاط وغيرها من أوراق العمل.
4. لا يوجد استخدامات صحيحة وخاطئة أو دليل فشل، فحين ارتدى تاسو طفل الخامسة ملابس الطاهي بحرص، ووقف بفخر أمام المرآة تضج حسه بالقدرة والثقة بالذات، فارتداء الملابس مكّنه من عرض نفسه في دور لم يستطع تجربته بصورة مُباشرة.

5. موجهة نحو العملية لا نحو النتيج: بعد سماع الشعر الإيقاعي لجامبيري Jamberry (De-gen,1983)، والخاص بقصة الدب الذي يبتهج لجمع كافة أنواع التوت، كررت مجموعة من أطفال الروضة الهتاف التالي: "توتة واحدة، توتتان، التقط لي توتة زرقاء" وعكس هتافهم بهجتهم المطلقة في الإيقاع وابتكارهم لإيقاع جديد، وهنا، لعب الأطفال باللغة وأظهروا متعتهم في العملية أكثر من الناتج.



تؤثر الأدوات التي يستخدمها الأطفال على معرفتهم، واحتمالات لعبهم، وتعبيرهم عن أفكارهم.

تُقدم الأدوات التشعيبية للأطفال احتمالات غير محدودة، ولزيادة قدراتهم لابد ان تُوفّر للأطفال فرص الإستكشاف والتلاعب والبحث واستخدام كافة أنواع الأدوات.

– استخدام الأدوات الإبداعية بشكل آمن ومناسب Using Creative Materials Safely and Appropriately:

إن الأدوات التي يستخدمها الأطفال يُمكن أن تزيد أو تُعيق تفكيرهم الإبداعي وتعبيرهم الفني (Charney,2002)، ترتبطُ الأدوات الأفضل بتطور الاطفال والمنهاج الذي يُحفز خيالهم، ويمكن أن تُستخدم في أكثر من موضوع أو نشاط، ما هي الأمور التي لابد أن نلاحظها والتي تتعلق بالإستخدام الآمن، والعمر، والأدوات والتجهيزات المُناسبة للعمر؟ تُستخدم في صناعة الادوات الآمنة أصباغا مُناسبة، وكثافة عالية، ولا تحتوي على أجزاء بلاستيكية مُسرطنة، وغير قابلة للإشتعال، ويكون وضعها جيد، وعند استخدام الأدوات، تذكّر بأنها للعب والإستكشاف، والتعلم، ويُقدم الجدول 8.1 خطوطا توجيهية لاستخدام الأدوات بصورة آمنة ومناسبة.

الجدول 8.1 استخدام الأدوات بصورة آمنة ومناسبة

المبدأ التوجيهي	مثال
استخدم الأدوات التي	
• تُحافظ على اهتمام الأطفال ويمكن استخدامها بأكثر من طريقة.	أدوات البناء، وأدوات النمذجة: أرقام الألعاب العامة.
• تُحفز الإبداع وحل المشكلات بتمكين الأطفال من تحديد ما يمكنهم عمله.	ألعاب البناء، ومُسابقات الألواح، وأدوات التظاهر(التمثيل).
• يمكن استخدامها مع أدوات أخرى للتغيير واللعب الأكثر تعقيدا.	المكعبات، وأدوات القراءة والتدبير المنزلي.
• تُضيف اتجاهات جديدة للعب الأطفال.	الألعاب التي تُمثل الأشخاص والحيوانات، والأدوات الطبيعية، والملابس، والكرات، والأدوات الطبية.
• آمنة، ومتينة، وتُناسب الأطفال ذوي الإعاقة.	قراءة المُلصقات التي تتضمن العمر وشروط الأمان، وتفقد الألعاب دوريا من حيث تلفها وأمانها، ومُلاحظة الإستخدام الصحيح للألعاب، وتخزين الألعاب في الرفوف أو الصناديق الآمنة.
تجنب الأدوات التي:	
• يُمكن أن تُستخدم بطريقة واحدة فقط	الألعاب الميكانيكية أو المبرمجة التي تحدُ من خيال الطفل.
• تُحفزّ العنف وسلوكيات اللعب النمطي	الشخصيات والدعامات المرتبطة بالبرامج والأفلام التلفزيونية.
• تُناسب مرحلة عمرية مُحددة أو مرحلة تطورية مُحددة	الأدوات التي تتضمن قطعا صغيرة للأطفال الصغار جدا أو المُسابقات التي تتطلب مهارات أكاديمية كبيرة، والأحاجي المكونة من عدد كبير من القطع.
• غير آمنة وغير متينة ولا تُناسب الاطفال ذوي الإعاقة	الألعاب الخارجية التي لا تُقاوم أنواعا مُختلفة من المناخ، والأدوات المطلية بطلاء سام، والدمى التي يمكن أن تُزال رؤوسها وعيونها بسهولة.

مُلاحظة: المعلومات من Brunson(1995), Johnson, Chirisitie, & Yawkey(1999), Levin(1999), and Moyer(1995).

إنعكاسات المُعلمين على الأدوات والمصادر TEACHERS' REFLECTIONS ON MATERIALS AND RESOURCES:

المعلمون في مرحلة ما قبل الخدمة:

"بعد مُلاحظة طلبة مرحلة الروضة وهم يستخدمون المكعبات، دُهشتُ بما يُمكنهم عمله، استخدم الأطفال الأشكال الهندسية للطعام، والدواء، والأثاث، وحدائق التسلية، والعد. ساعدني هذا في مشاهدة الإحتمالات الممكنة لأداة واحدة فقط"

"حين أضفت مُسابقات اللوح مثل لعبة النملة Cootie، ولعبة الدودة الجائعة جدا Very Hungry Caterpillar إلى أركان الصف الثاني الخاص بي، شاهدت الأطفال يُمارسون المهارات الإجتماعية ("ما عدد من يُمكنهم المشاركة؟ من يُمكنهُ المُشاركة؟")، وحل المشكلات ("ستة فقط يُمكنهم اللعب، سنلعب في وقت آخر")، والتفكير بطريقة استراتيجية ("أحتاج فقط إلى دورين إضافيين قبلي.....")، واستخدام المهارات المدرسية ("هناك ستة أرقام في المُكعب العددي...1، 2، 3، ....")، وأقنعتني استجابات الأطفال لهذه المُسابقات بمُلاءمتها لهم".

المُعلمون أثناء الخدمة:

"عيناي الآن مفتوحتان للأدوات مُتعددة الوسائط التي تُحفز التفكير التجميعي والتفكير التشعبي، وباستخدام أدوات مُتاحة مُتنوعة، ابتكرت (صناديق تخيلية)، استخدمها الأطفال لبناء واختراع الأشياء"

"في الصف الثالث الخاص بي، استخدم طلبتي مُكعبات الليغو كآلات لابتكار تمثيل ثلاثي الأبعاد للعادات المُختلفة التي درسوها، ومارسوا طُرق العصف الذهني في بناء ثلاث عادات وبذلك مثّلوا بدقة ما يرغبون في عرضه".

إنعكاساتك الخاصة:

- ما هي مُعتقداتك حول الأدوات والمصادر والأدوات المُناسبة للعمر؟
- كيف تعتقد بأن الأدوات تُثري تفكير الأطفال الإبداعي؟
- كيف يمكن أن تتعلم عن قيمة أنماط الألعاب المُختلفة، وأدوات اللعب، والمصادر الخيالية؟

حالما تدمج الإبداع والفنون في منهاجك، ستحتاج إلى مُراعاة أنماط الأدوات التي تستدعي تفكير الأطفال الإبداعي، وفي القسم التالي، نصفُ أنماط مُتنوعة من الأدوات واستخداماتها.

أنواع الأدوات TYPES OF MATERIALS:

فضّلت أليسون طفلة الثانية التلوين الأحمر الغليظ عن الفرشاة القوية على قطعة ورقية كبيرة، وانهمكت في علاماتها وفي حركاتها الطائرة باستخدام الألوان الشمعية في أنحاء سطح الورقة الأملس.

لورنس وماريا أطفال الرابعة من العمر، وهما طفلان لعاملين مُهاجرين مُلتحقين بصفوف البداية القُصلى Head Start، وضعوا، وأفرغوا، وأعادوا وضع الصحون والطعام في الصناديق وتحدثوا عن المكان الذي سيعيشون فيه لاحقا.

أما التوأم كارولين وديانا اللتان تبلغان من العمر ستة أعوام فكانتا تبنيان قنوات وجسورا بالمكعبات كجزء من وحدة المواصلات الخاصة بهم.

انهمك كيم وباردي أطفال الثامنة في مُسابقة لعبة الداما، وتأملوا بحرص حركاتهم الإستراتيجية اللاحقة.

جاكوب وسارة أطفال العاشرة يُحبان تنظيم السباقات خلال العطلة، واستخدموا الكرات، والأحبال، والركض، والرمي، والقفز بطرق مُختلفة لتنويع السباقات التي نظموها وابتكروها.

كل طفل من الأطفال السابقين استخدم مدى من الأدوات بطرق تُناسب أعمارهم. ويُمكن أن تُصنف الأدوات إلى ستة مجموعات تُقدَّم كأدوات للتعلم القوي، ويصف القسم التالي أنواع تلك الأدوات والتي تتضمن المهارة/المفهوم، والمهارات الحركية الكبيرة، والتلاعب، والبناء، والتعبير الذاتي، والأدوات الطبيعية والمُستخدمة يوميا (Isenberg& Quisenberry,2002; Johnson et al., 2005; Moyer,1995).

- **أدوات المهارة/ المفهوم** Skill/Concept Materials:

وهي أدوات مُرتكزة على التتبع والتعليمات، وغالبا ما يُمارس الأطفال من خلالها مهارات مثل التآزر الحركي البصري، والفرز والتصنيف، والعد، وتتكون الأدوات النموذجية في هذا الصنف من مُسابقات اللوح مثل اللوتو، ومُسابقات البطاقات مثل السمكة، وكافة أنواع الكتب، والمُكعبات مُتنوعة الأشكال، والعصي الخشبية مُتفاوتة الطول، والأدوات الإدراكية مثل الخيوط والخرز، والأحاجي. وهذه الأدوات محدودة الإحتمالات فيما يتعلق بالإبداع والتفكير التشعبي.

- **أدوات المهارات الحركية الكبيرة** Gross Motor Materials:

وهي أنشطة تُحرك العضلات الكبيرة وتُطور المهارات، يستخدمها الأطفال بشكل رئيس في استكشاف وممارسة القدرات الحركية وفي تطوير قوة تناسق العضلات الكبيرة، وتتضمن الأدوات النموذجية الخاصة بالعضلات الكبيرة للأطفال الأصغر سنا الكرات، وألعاب التسلق، وألعاب السحب، وألعاب القيادة، والحبال، فيما يُفضل الأطفال الأكبر سنا الفِرَق الرياضية، والرمي، والإلتقاط، والسباقات، وألعاب الحيل. وحين تتطور المهارات الحركية نتيجة للنشاط، فإن لهذه الأدوات القدرة على تشجيع التفكير التشعبي والإبتكاري، عندما تُستخدم في البيئات الداعمة.

- **أدوات التلاعب Manipulative Materials،**

(ويُطلق عليها أحيانا أدوات المهارات الحركية الصغيرة)، وهي تُطور العضلات الصغيرة في أصابع وأيدي الأطفال، والمفاهيم الرئيسية، والتفكير التخيلي، والتآزر الحركي البصري. يستخدم الأطفال أدوات التلاعب التي تُوفرُ فرصا مهمة لتطور القراءة والحساب، وتُقدم خبرات قوية مع سمات اللون والحجم والشكل، وتوفر فرصا لحل المشكلات التعاوني وتزيد الوعي بالتنوع الثقافي. تتضمن الأدوات النموذجية لأدوات المهارات الحركية الدقيقة في السنوات الأساسية الخرز، ومجموعات البناء، والألوان الشمعية، والمعجون، والألواح الجغرافية geoboards، والأقلام، وأحاجي البانوراما، وإطارات الخياطة واللضم، والأوتاد، وأقلام الرصاص، والصناديق البارزة، والمقصات. ويستمتع طلبة الصفين الثالث والرابع بالممارسة مُستخدمين أدوات مُتنوعة مثل المساطر، والفراشي والقوالب، والمناقل، وببعض المهام مثل النحت، والنسيج، والرسم، والكاريكاتير.

- **أدوات البناء Construction Materials،**

وتتضمن قطعا مُنفصلة يُمكن تجميعها بطرق مُختلفة وهي تُشجع الأطفال لابتكار طرق مُختلفة لأداء ذلك، وتتضمن هذه الأدوات المُكعبات (الوحدات، والنماذج، والخشب المُزخرف)، ومجموعات البناء (ألعاب بناء البيوت الخشبية Lincoln Logs، وألعاب تشكيل النماذج الخشبية Tinkertoys)، والأشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد (المثلثات، والإسطوانات، والمُكعبات)، وأدوات العمل الخشبي (المطرقة، والقطع الخشبية، والصمغ الأبيض). تُقدم أدوات البناء احتمالات مفتوحة النهايات تُدعم التآزر والتفكير الإبتكاري، ويُؤثر عدد القطع في كيفية اختيار الأطفال لطريقة جمعها وتحديد وقت انتهاء نتاجاتهم.

- **أدوات التعبير الذاتي Self Expressive Materials،**

تُشجع الأطفال على اختبار الأدوات المُختلفة، والمشاعر والسلوكيات، والتعبير عنها من خلال الدراما والموسيقى والفن، وتتضمن الأدوات في هذا الصنف الدمى، والملابس، والموسيقى الحاسوبية، والفن، وألعاب التدبير المنزلي، والأقلام، وألعاب الحياة المُصغرة مثل الشخصيات مُتحركة الأجزاء، والأدوات الموسيقية، والأدبيات من كافة الأنماط، والدمى، والأعمال الفنية، وأجساد الأطفال أنفسهم، ويحدد الأطفال كيفية استخدام تلك الأدوات، ويبتكرون الأدوار والشخصيات، ويستجيبون بطريقة خيالية، وكنتيجة لذلك، تُحفز أدوات التعبير الذاتي الشعور بالفخر والإنجاز لدى الأطفال.

- **الأدوات الطبيعية والمُستخدمة يوميا Natural and Everyday Materials،**

تتضمن أهداف مُحددة غير اللعب، يُقرر الأطفال كيفية استخدامها، وتُنشطُ تفكيرهم التشعبي والخيالي، تُشجعهم على تقليد نماذج أدوار البالغين. تتضمن الأدوات المُستخدمة يوميا أدوات المنزل مثل الصناديق، والأزرار، وأدوات النجارة، والأواني والأوعية، فيما تتضمن الأدوات الطبيعية العصي،

والأوراق، والأغصان، والحصى، وثمار الصنوبر، والرمل، الطبيعية والمُستخدمة يوميا يجلب الحياة إلى الغرفة الصفية ويُساعد الأطفال على استخدامها بصورة خاصة بهم، كما في البرنامج الخاص برياض الأطفال والذي حرص بشكل رئيس على جمع بعض الأدوات مثل أغصان النخيل، وأنابيب المياه، والإسطوانات الكرتونية (المعاد تدويرها) لتزويد الأطفال بفرص التحدي في الخارج والداخل على حد سواء (Yinger and Blaszka,1995)، ويقترح الجدول 8.1 استخدامات مُناسبة للأدوات المُعاد تدويرها، كما يصف الجدول 8.2 أنواع الأدوات، واستخداماتها الخاصة، ويُسجلُ دور الطفل، واحتمالات القدرات الإبداعية في كل صنف.



إذهب إلى موقع مُختبري التعليمي واختر عنوان "الفنون البصرية Visual Arts" وضمن الأنشطة والتطبيقات Activities and Applications، استعرض المصنوعة اليدوية "صورة الورقة المُعاد تدويرها Recycled Paper Picture"، وأجب على الأسئلة المُقدمة فيها.

ولاستخدام كل أداة بأفضل صورة ممكنة، يحتاج الأطفال والمعلمون لمراعاة احتمالات استخدامها، وقد يتضمن ذلك تغيير الشيء بطريقة ما، مثلا، فكر في وعاء التنظيف الفارغ، قد يملأه الدارج (طفل الحضانة) ويفرغه، فيما قد يختبر طفل الروضة عدد ومواقع الفتحات الموجودة فيه ويُقدرُ الماء المتدفق منه، وقد يُضيف طفل المرحلة الأساسية أنابيب بلاستيكية ويبتكر مرحاضا (سيفون)، وبهذه الطريقة، تكون كل قطعة بلاستيكية مُعاد تدويرها تحديا ومصدرا يُلائم تطور كل طفل من مُختلف المراحل العمرية. يمكنك مُشاهدة مثال لاستخدام الادوات المُعاد تدويرها والتي يُمكن أن تُضيفها إلى غرفتك الصفية وكيف يُمكن أن يستخدمها الاطفال بعرض "صورة الورقة المُعاد تدويرها Recycled Paper Picture" والموجود على الشبكة الإلكترونية في موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab.

الأدوات المُلائمة تطوريا DEVELOPMENTALY APPROPRIATE MATERIALS:

وهي أدوات قوية وحقيقية وذات معنى بالنسبة للأطفال (Bredekamp& Copple, 1997)، وتدعم مُبادرة الطفل للتعلم والتعليم المرتكز على المُتعلمين، وتستثير خيالهم، وتُيسّر استدعاء الخبرات ذات المعنى، كما وتيسّر التواصل من خلال التفاعلات الشاملة مع الأدوات الحقيقية ومع الآخرين، ويحضر أطفال الصف الرابع لفهم الأشخاص والأحداث والأشياء في عوالمهم، ولذلك لابد أن تملأ الادوات المُلائمة تطوريا صفوفهم بالأشياء التي يمكنهم عملها، ولمسها، وتعلمها. تُحفز هذه الأنواع من الأدوات التعلم الموجه ذاتيا، حيث يكون الإبداع طبيعيا من خلال المُنتج، وفي القسم التالي، سيتم وصف الخصائص التطورية وأدوات اللعب المُلائمة لعمر الرضع/ الدارجين (أطفال الحضانة)، وأطفال مرحلة ما قبل المدرسة/ الروضة، والأطفال من الصف الأول وحتى الرابع الأساسي، كما وسيتم التطرق إلى كيفية استخدام هذه الأدوات بشكل مُلائم مع الأطفال من مُختلف الأعمار.

الأهداف

- لمساعدة الأطفال على التفكير بإبداع – "لنشاهد ما يُمكننا عمله!"
- لتشجيع الأطفال على العمل معا – "لا! لا يُمكننا تركها تسقط!".
- لدمج الأطفال في الأنماط الإبتكارية – "في البداية أحمر، ثم أزرق، ثم أصفر، والآن أحمر مرة أخرى".
- لبناء مهارات حل المشكلات لدى الأطفال– "إن قُمت بذلك، أعتقد أنه ربما ..."
- لإتاحة الفرصة للأطفال لاستكشاف الأفكار– "أفكر عما يُمكن أن يحصل إذا ما..."
- لدعم الإبتكار والإختراع – "معلمي، أنظر إلى ما صنعته!"

المصادر

- اطلب من الأسر جمع أدوات التزيين (ورق الجدران، والأقمشة، وشرائح ألوان الدهان، وأدوات التشكيل)، وأدوات الحرف والهوايات (الرباطات، وقطع الخشب، والأزرار، والغزل)، وأدوات الطبخ (الأوعية البلاستيكية، وأطباق البيض، وأنابيب الورق النشاف، والأغطية البلاستيكية، وزُجاجات مواد التنظيف)، والأجهزة وأجزاء الأجهزة (الهواتف القديمة، وساعات التنبيه، وأجزاء الحاسوب، والآلات الكاتبة).
- اجمع الأدوات من أماكن العمل أيضا:

1. المطاعم (الحقائب، والشلموتات–المصاصات، والأكواب، والأواني، والصواني، والملاعق، والصناديق، وأكواب البوظة، والفلين).
2. تجهيزات البناء والمراكز المنزلية (الخشب، ونشارة الخشب والقصاصات الخشبية، والأسلاك، وكتب ورق الجدران، والبلاط المطاطي، وقطع الأنابيب البلاستيكية، وعينات من السجاد، وقطع من بلاط السيراميك).
3. مراكز الخياطة والتنظيف الجاف (الأزرار، والعلاقات، والبكرات الكبيرة، وبواقي القماش).
4. محال التصوير والبراويز (الأفلام المُستخدمة للتصوير، وأوعية الأفلام البلاستيكية، وأجزاء من براويز الصور).
5. المصانع (بواقي القطع).
6. شركات التغليف (البواقي البلاستيكية، والقفازات متنوعة الأشكال والألوان، والأطواق، وقطع الإسفنج، والبوليسترين)

الإقتراحات الخاصة بالتخزين

- ابتكر مخزن مركزي (مُستودع) للأدوات.
- ألصق محتويات صناديق التخزين وشارك الأطفال في فرز الأدوات.
- وفر سلالاً بلاستيكية صغيرة للأطفال لنقل الأدوات من منطقة التخزين إلى منطقة العمل.
- طوّر جدولاً زمنياً كي تصل الأدوات في الأوقات المُحددة مُسبقا.
- قم بوضع العناوين الخاصة بمحتويات الأوعية قرب باب تخزينها.

جدول رقم 8.1: الإستخدامات المُمكنة للأدوات المُعاد تدويرها.

ملاحظة: استنادا إلى Drew & Rankin(2004) and Jalongo& Stamp(1997b)

ملاحظة: تأكد من تفقد أخطار التلوث قبل استخدام الأدوات السابقة.

الجدول 8.2 الأدوات الخاصة بالتفكير التشعبي

أنواع الأدوات

	المهارة/ المفهوم	المهارات الحركية الكبيرة	التلاعب	البناء	التعبير الذاتي	الطبيعية واليومية
أمثلة توضيحية	مسابقات البطاقة واللوح، وأدوات الربط، والتصنيف والتكديس.	الكرات، والتسلق الداخلي والخارجي، وألعاب السحب والقيادة.	الأحاجي، والمجموعات الخشبية، والبستور والحبوب ومكعبات الطاولة.	المكعبات، ومجموعات البناء البلاستيكية الشبكية، والأقلام والأوراق والقصاصات.	الدمى، والملابس، وألعاب التدبير المنزلي، والأقلام، والأدوات الموسيقية، والدمى اللينة.	الأزرار، والأدوات الطبيعية، والأوعية والأواني، وأدوات النجارة.
الاستخدام المقصود	للمفاهيم والمهارات التدريسية منظمة وموجهة نحو الناتج	يُؤكِدُ على تطور العضلات الكبيرة	يُؤكد على تطور العضلات الصغيرة، والتآزر الحركي البصري	يتضمن الأدوات منفصلة الأجزاء لأداء الأشياء	يرتبط بدور الطفل أو الهوية والتعبير الإبداعي بالفنون.	يتضمن استخدامات واضحة لغير اللعب في عالم الكبار.
دور الطفل	الاستجابة إلى الأدوات بالحواس، لمسها ووصفها.	الاستجابة، والاستكشاف وتدريب للمهارات الحركية الكبيرة.	الاستجابة والاستكشاف وتدريب المهارات الحركية الصغيرة والمهارات الإدراكية.	الابتكار باستخدام قطع مُتعددة. تحديد بداية ونهاية للمشروع.	تحديد كيفية استخدام الأدوات، وابتكار الأوضاع والشخصيات والأدوار والاستجابة التخيلية للأدوات.	التأكيد على استخدامها ودمجها في النشاط.
القدرة على التفكير التشعبي	استخداماته محدودة وافتراض البناء بالأدوات، وفرص قليلة للتعبير الإبداعي	بعض الفرص للمدخلات الإبداعية والتخيلية القوية، تعتمد على الظروف البيئية وعلى دور المعلم.		احتمالات مُتعددة مُمكنة، تعتمد على عدد القطع المُتاحة.	احتمالات مُتعددة للاستجابة إلى الحس الإبتكاري والتعبير عن اللغة والأفكار.	أدوات تحفيز ذاتية وأدوات مُتنوعة لتشجيع الأطفال على التقليد ومحاكاة أدوار وسلوكيات الكبار.



الأدوات المُلائمة تطوريا تكون قوية، وحقيقية وذات معنى بالنسبة للأطفال

- الرضع والدارجون (أطفال الحضانة) Infants and Toddlers:

يتعلم الرضع والدارجون من خلال التغذية الراجعة القادمة من الإستكشاف الحسي والتفاعل الإجتماعي، وحالما يتدحرج الطفل ويصل ويمسك ويحبو يحتاج إلى أشياء من قوامات مُتنوعة لمشاهدتها والوصول لها، ولأن الرضع يُكررون الخبرات المُمتعة والسعيدة يحتاجون إلى أدوات وأشياء تُصدر أصواتا لطيفة (مثل: الألعاب للموسيقية والمتحركة)، ولينة يُمكن الضغط عليها(مثل الدمى اللينة المصنوعة من القماش مُختلف الملامس، والكرات اللينة المُغطاة بالقماش)، وبسيطة وواقعية (مثل الكتب المصورة القماشية، وألعاب الإستحمام).

يُكافح الدارجون بنشاط فيما يتعلق بقضايا الإستقلالية، ويعرضون اهتماما أكبر بالأطفال من نفس أعمارهم، ولديهم مُستوى مُرتفع من الطاقة، ويختبرون الادوات ويشعرون بها حين يستكشفون طرقا مُختلفة وجديدة لاستخدامها . يحتاج الرضع والدارجون على حد سواء إلى أدوات لينظروا إليها ويشعروا بها ويستمعوا إليها ويُمسكوا بها ويتحركوا على أن تُناسب بحرص قدراتهم، ويُفضل الدارجون أيضا الأدوات التي:

- تُصدر أصوات أو حركات مثل الألعاب الموسيقية.
- تتناسب معا، وتُسحب من بعضها بعضاً، وتلتصق معا، مثل ألعاب التعبئة والتفريغ، وصناديق الفرز، والمُكعبات.
- تستثير اللعب التظاهري مثل الأواني والمقالي، والملابس البسيطة، والأوعية الفارغة.
- يمكن قراءتها واختبارها، مثل كتب الألواح، وكُتب (الالبوم) الصور.
- يمكن سحبها ودفعها مثل الصناديق الكرتونية الكبيرة، والعربات.

على الرغم من أن تنوع الأدوات ضروري، يحتاج الرضع والدارجون إلى القليل منها في الوقت الواحد. تُقدم الجداول 8.3، و8.4 أمثلة على الأدوات المُلائمة تطوريا للرضع (من الولادة وحتى نهاية العام الأول) والدارجين(من عمر عام وحتى ثلاثة أعوام).

الجدول 3. 8 الأدوات المُلائمة تطوريا للرضع (من الولادة وحتى نهاية السنة الأولى)

نمط الأداة	الأدوات المُلائمة	أمثلة
مهارة/ مفهوم	كتب/ تسجيلات، وأشرطة	الكتب المصنوعة من القماش الناعم والكرتون السميك، وأغاني النوم، وأصوات مقدمي الرعاية المألوفين.
	الألعاب التبادلية	لعبة الإختفاء (بيكابو)، وكبير جدا، وأين الطفل؟ وغيرها من الألعاب التفاعلية الإجتماعية
المهارات الحركية الكبيرة	اللعب النشط	دفع/ سحب الألعاب، والكرات الكبيرة، وكراسي الرضع الهزازة
التلاعب	المهارات الحركية الدقيقة	الخشخيش البسيطة، وأدوات التسنين، والألعاب القماشية، وألعاب الضغط والزقزقة، والألعاب المتحركة الملونة، وصناديق الأنشطة المُلصقة بالأسرة، وكرات الملامس، والكرات الحسية، وألعاب التكديس
البناء	المُكعبات	المُكعبات المطاطية الناعمة.
و	الأحاجي	الأحاجي المُجزأة إلى قطعتين أو ثلاثة قطع لأشياء مألوفة
التعبير الذاتي	الدمى والألعاب اللينة.	الدمى اللينة على شكل رضيع، والحيوانات الأليفة.
	الدمى اللينة	دمى اليد اللينة.
	اللعب الدرامي	المرايا الكبيرة غير القابلة للكسر والتي يُمكن تعليقها في اللوح أو السرير.
	الحواس	الألعاب اللمسية، والرايات الملونة، والألعاب السمعية، وأدوات التسنين المُلائمة.
الطبيعية واليومية	أدوات المنزل	المقالي والأواني والأوعية البلاستيكية

مُلاحظة: المزيد من المعلومات اطلع على: Bronson(1995), Johnson, Christi, & Wardle(2005), and Moyer(1995).

دورك Your Role:

فيما يلي المبادئ التوجيهية التي يمكنها مساعدتك في تعزيز التعبير الذاتي لدى الرضع والدارجين(أطفال الحضانة) باستخدام الأدوات:

1. استخدم فقط الأدوات التي تُلبي معايير السلامة: تجنب الأدوات التي تتضمن الحواف والجوانب الحادة، والأظافر، والأسلاك، أو الإبر التي يُمكن أن تُبلع أو تتضمن أجزاء يمكن أن تعلق في آذان الطفل وحنجرته، تأكد من أن الأدوات مطلية بطلاء خالي من الرصاص وغير سام، ولا تتطلب استخدام الكهرباء، ويمكن أن يتم تنظيفها بسهولة، ولا يُمكن أن تلتقط الشعر أو تلدغ الأصابع.

2. وفر بيئة حسية غنية بأدوات كثيرة: يحتاج الرضع والدارجون (أطفال الحضانة) لتجربة الأدوات بجميع حواسهم، ويُقدم المعلمون الذين يبتكرون "دروبا للزحف" مصنوعة من قصاصات الأقمشة مميزة الملمس كالساتان والدانتيل والكوردروي والقطن، يُقدمون بيئة حسية ومُناسبة يُمكن أن يُشارك فيها الرضع والدارجون (أطفال الحضانة)، ويحتاجُ الدارجون (أطفال الحضانة) إلى أدوات كافية وأوعية لجمع وتعبئة وتفريغ وتكديس الأشياء كالأوعية البلاستيكية الصغيرة والبسيطة من كافة الأحجام والأشكال وأكياس القماش والأنابيب الكرتونية المُنوعة، والبكرات الخشبية الفارغة التي تعد جميعها ضرورية للعب بالرمل والماء. يستمتع الدارجون (أطفال الحضانة) أيضا بالأشياء الآمنة اليومية والجذابة، وغالبا ما يستخدمون شيئا واحدا ليُمثل شيئا آخر، وتُشجع المكعبات والماء والرمل والملابس التنكرية خيال الدارجين (أطفال الحضانة).
3. استخدم المُسابقات الإجتماعية المُناسبة: يستجيب الرضع والدارجون (أطفال الحضانة) بصورة إيجابية لألعاب الإختفاء (بيكابو)، وغيرها من الألعاب التي تتم في الأوضاع الإجتماعية المألوفة، وتتضمن هذه المُسابقات المُتكررة بعض القواعد يتعلم من خلالها الرضع والدارجون (أطفال الحضانة) أخذ الدور، وإيقاع المُحادثات، وقواعد العلاقات الإجتماعية.

الجدول 4. 8 الأدوات المُلائمة تطوريا للدارجين (من بداية السنة الثانية وحتى نهاية السنة الثالثة)

	الأدوات المُلائمة	أمثلة
مهارة/ مفهوم	كتب/ تسجيلات وأشرطة	الكتب بسيطة الصور والقصائد حول الأماكن والناس المألوفين، التسجيلات والأشرطة الخاصة بأغاني الأطفال، والأغاني الفلكلورية، وإيقاعات الحضانة، والأغاني الشائعة، والأغاني من ثقافات أخرى، وموسيقى الحركة والتمارين.
	الألعاب التبادلية	ألعاب التفاعل الإجتماعي مع البالغين مثل Pop Goes the Weasel، وRing a Round a Rosy، وRound and Round the Garden
المهارات الحركية الكبيرة	اللعب النشط	ألعاب السحب والدفع، وألعاب القيادة والألعاب التي تتضمن القياء.
	الألعاب الخارجية	الزلاقات وألعاب التسلق الصغيرة، والأنفاق المكونة من صناديق الكرتون الزحف، وأنواع مُختلفة من الكرات، وأدوات اللعب بالماء والرمل.
التلاعب	المهارات الحركية الدقيقة/ الإدراك	المجاريف المُلونة، وتغيير ملابس الدمى، وصناديق الأنشطة، والألعاب التي تظهر بعد الضغط على زر مُحدد، والألعاب المُتداخلة والمُتراصة، والألعاب التي يتم تجميعها معا، وألعاب الخرز الكبير الملون والخيط، وبطاقات الخياطة والتوصيل، ومُصنفات الأشكال الكبيرة، وألواح الأوتاد المُتدرجة، وإطارات التدريب على فتح وقفل السحابات.
	ألواح الأشكال والأحاجي	الأحاجي البسيطة المُجزأة إلى قطعتين أو ثلاثة ولوح الأشكال والأشياء المألوفة، والأحاجي المُلحقة بالكتب.

البناء	مجموعات البناء	مجموعات صغيرة وخفيفة مكونة من 15-25 قطعة قبل اتمام 18 شهر، ومُكعبات خشبية متينة (من 20-40 قطعة)، ومُكعبات مُفرغة خشبية والمُلحقات الخاصة بها، وأطقم البناء المُتشابكة.
التعبير الذاتي	النجارة	الألعاب التي تستخدم المطرقة للطرق على أوتاد أو كرات خشبية، ومطرقة بلاستيكية، وكماشة بلاستيكية، وألواح البوليستيرين السميكة.
	الدمى والألعاب اللينة	الدمى القماشية والدمى لينة الجسد، والملحقات البسيطة الخاصة برعاية تلك الدمى.
	اللعب الدرامي	هاتف لعبة، مرآة طويلة، الأطباق المُصغرة، الأطباق والأواني، والملابس المُناسبة، وعربة التسوق.
	الحواس	الألعاب الآمنة، واللينة، وسهلة الحمل، والحيوية، ومجموعة اللعب، والمثيرات السمعية والبصرية المُناسبة، والألعاب والصناديق الحسية.
	الفن/ الموسيقى	الأدوات الإيقاعية، والأجراس، والألوان الكبيرة، والأقلام، والأوراق غير المُخططة.
الطبيعية واليومية	الماء والرمل	الإسفنج، والمجارف الصغيرة، والدلو، والأكواب، والأوعية البلاستيكية للملئ والتفريغ، والسُّكب، والقمع.
		الأواني والمقالي، والأوعية البلاستيكية، وأدوات الطهي، والأشياء الحقيقية المألوفة للأطفال.

مُلاحظة: المزيد من المعلومات اطلع على: Bronson(1995), Johnson, Christi, & Wardle(2005), and Moyer(1995).

- أطفال مرحلة ما قبل المدرسة والروضة Preschoolers and Kindergartners:

يُظهر أطفال الروضة، وأطفال مرحلة ما قبل المدرسة قدرات اجتماعية مُتزايدة، ويُفتنون بأدوار البالغين، ويتطور اتقان استخدامهم لعضلاتهم الصغيرة والكبيرة، ويكون لديهم شغف عميق باللعب الخيالي يصل أوجه في سن الخامسة، ويتضمن لعبهم البسيط غير المُنتظم أدوار الأسرة، مثل الأم، والأب، والجدة، والرضيع، وأدوار الأشخاص المألوفين خارج الأسرة مثل مُحاسب المتجر، وسائق الشاحنة، ويستخدم هؤلاء الأطفال الأدوات والإكسسوارات الحقيقية وغير الحقيقية.



لابد ان تدعم الأدوات الخاصة بأطفال مرحلة ما قبل الروضة تطور مهاراتهم الإجتماعية والتخيل لديهم

لابد أن تدعم أدوات أطفال مرحلة ما قبل المدرسة والروضة تطور مهاراتهم الإجتماعية، ومتعتهم في أداء أدوار الكبار، وتطور خيالهم، وأن تزيد مهاراتهم الحركية، وتُثري مُفرداتهم بسرعة، ولتحقيق ذلك يحتاجون إلى ما يلي:

- أدوات اللعب الدرامي مثل ملابس البالغين القديمة للعب أدوار البالغين المألوفة، وأدوات أدبية للكتابة.
- نماذج واقعية أو مُقلدة لأشياء عملية مثل الهواتف والسيارات.
- أدوات البناء، مثل مجموعات البناء البسيطة لابتكار الأشياء.
- الأدوات الحسية مثل الرمل والماء لاستكشافها.
- أدوات التلاعب مثل الأحاجي البسيطة لاختبار الأفكار بقوة.
- وسائل تنقل بعجلات لتعزيز المهارات الحركية الكبيرة وتيسير التفاعل الإجتماعي.
- كُتب مُصورة حول الموضوعات المألوفة مثل المواصلات، والأسر، والمُجتمعات التي تُمثل الأشخاص والأشياء من الثقافات المُختلفة.
- أشياء يومية كالصناديق والأنابيب الكرتونية، ومجموعة مُتنوعة من الأغطية البلاستيكية.

يُقدم الجدول 8.5 أمثلة للأدوات المُلائمة تطوريا لأطفال الروضة ومرحلة ما قبل المدرسة.

دورك Your Role:

يحتاج المُعلمون مُراعاة المبادئ التوجيهية التالية عند تقديم الأدوات لأطفال الروضة ومرحلة ما قبل المدرسة:

1. **وفِّر الأدوات بكمية كافية سواء في منطقة اللعب الداخلية أو الخارجية:** يحتاج الأطفال الأصغر سنا، واللاعبون الأقل مهارة إلى الأدوات الأكثر واقعية مثل السيارات، والأشخاص أو الأدوات المُصغرة لتعزيز استمرارهم في اللعب واندماج تفكيرهم. يحتاجُ الأطفال الأكبر واللاعبون الأكثر تقدما إلى أدوات أقل واقعية لتوفير تنوع ومرونة أكثر في موضوعات اللعب، على الرغم من استمرار استمتاعهم بالأدوات الواقعية. أحد مُعلمي مرحلة ما قبل المدرسة أشار مثلا إلى أن طرحة العروسة، وباقة الزهور البلاستيكية، وجاكيت البدلة الرسمية القديمة التي وجدها في المخزن استثارت بصورة كبيرة اللعب المدروس لدى الأطفال في ركن ارتداء الملابس. تأكد من شمول الأشياء اليومية والطبيعية التي عادة ما تكون ذات معنى للأطفال مثل دمى الحيوانات اللينة (مثال: قطعة بوعاء لتناول الطعام، وفرشاة، وسلسلة).

الجدول 8.5 الأدوات المُلائمة تطوريا للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة/ الروضة (الفئة العمرية من 3 وحتى ما دون 6 سنوات)

نمط الأداة	الأدوات الملائمة	أمثلة
مهارة/ مفهوم	كتب/ تسجيلات	الكتب المصورة، والقصص والإيقاعات المتكررة والبسيطة، وقصص الحيوانات والكتب البارزة، والكتب التي تتضمن معلومات بسيطة، ومدى واسع من التسجيلات الموسيقية
	المُسابقات	مُسابقات التفاعل الإجتماعي مع البالغين (مثل: ماذا لو؟)، ومُسابقات التوصيل واللوتو المبنية على الصور والألوان مثل صور الدومينو البنغو، ومُسابقات الفرصة المزودة بقطع قليلة لا تتطلب القراءة مثل السلم والحية، ولوح القائيلا المزود بالصور، والرسائل، وشخصيات القصص.
المهارات الحركية الكبيرة	اللعب النشط	ألعاب السحب والدفع، وألعاب القيادة، والكرات من كافة الأنواع، وألعاب التسلق والإنزلاق الداخلية، وألعاب الإهتزاز.
	الألعاب الخارجية	ألعاب التسلق، وسلالم الحبال، والكرات من مُختلف الأحجام، والإطارات القديمة، وأدوات الماء والرمل.
التلاعب	المهارات الحركية الدقيقة	الإطارات التي تتضمن مهارات الفك والتزرير الخاصة بإرتداء الملابس، والألعاب التي يُمكن جمعها معا لتُشكل وحدة واحدة، وقطاعات البسكويت، وأدوات الطباعة والأختام، وألوان الأصابع، ومعجونة النمذجة، والأشياء الصغيرة للتصنيف والفرز، وخرز ورباطات رفيعة طويلة (خاصة بنظم الخرز)، وأوتاد متفاوتة الطول مع لوح مناسب، ومُكعبات ملونة، ومكعبات الطاولة، وأشكال وأرقام/ أحرف للوح المغناطيسي، ومورابيك، وألواح إدراكية.
	الأحـــاجي وألواح الأشكال	الأحـــاجي وألواح الأشكال
	الأشكال	للأطفال في سن الثالثة: ما بين 4 وحتى 20 قطعة. للأطفال في سن الرابعة: ما بين 15 وحتى 30 قطعة. للأطفال في سن الخامسة: ما بين 15 وحتى 50 قطعة.
	التحقيق	ألعاب، ومصابيح يدوية، ومغناطيس، وصناديق قابلة للإغلاق، وأدوات التنبؤ بالطقس، ومقاييس، وأوزان، وسماعات.
البناء	مجموعات البناء	مُكعبات كبيرة وصغيرة، ومُكعبات كبيرة مُفرغة، وبدءا من سن الرابعة مُكعبات بلاستيكية مُتشابكة بقطع من كافة الأحجام.
	النجارة	طاولة عمل، ومطرقة، ومسامير لمرحلة ما قبل المدرسة، ومنشار، وورق زجاج، ومقاعد مُناسبة، ونظارات السلامة.
التعبير الذاتي	الدمى والألعـــاب المبنية	الدمى الواقعية، واكسسواراتها، وشخصيات اللعب، وأوضاع اللعب (مثال: المزرعة، والمُستشفى).
	اللعب الدرامي	ملابس التلبيس، وأدوات حقيقية، وكاميرا لعبة، وهاتف، وأثاث منزلي.
	الحواس	صناديق لمسية، وأدوات موسيقية وسمعية مثل صناديق الشم والسمع، وخبرات الطهي.
	الفن/ الموسيقى	كافة الأدوات الإيقاعية، والصناديق الموسيقية، والألوان الشمعية الكبيرة، والألوان، والصمغ، واللاصق، والطباشير ولوح الطباشير، ومجموعات الخياطة، وأدوات الفن التصويري، والأقلام، ومعجونة النمذجة، والقصات الآمنة.
الطبيعية واليومية	الماء والرمل	أدوات الرمل، والقطعات، وألعاب الماء.
		ساعات قديمة، وأجهزة مذياع، وكاميرات، وهواتف وأدلة هاتف، ومرايا، ومجموعة أدوات الطبيب، وآلة كاتبة، ومجلات، وقصاصات قماش، وجهاز حاسوب، وماكينة الدفع النقدي، وإيصالات، وأكواب القياس، وقوالب الكيك.

مُلاحظة: المزيد من المعلومات اطلع على: Bronson(1995), Johnson, Christi, & Wardle(2005), and Moyer(1995).

2. تمزج استخدام الأدوات مفتوحة النهايات كلما كان ذلك مُمكنا؛ حين يستخدم الأطفال خيالهم الأكثر تطورا شجعهم على استخدام الأدوات غير الحقيقية، (مثال: أحضرت إحدى مُعلمات مرحلة الروضة مكعبا مُربعا إلى ركن موضوع مكتب البريد وحدثت الأطفال قائلة: " لنتخيل بأن هذا طردا حضر للتو بالبريد")، تذكر بأن تترك المنطقة حين يتم تأسيس التفاعل.

3. طوِّر خيالك الخاص: أحضر أحد أطفال الروضة في صف السيد فيليب طاقية وعمامة لإضافتها إلى ركن تغيير الملابس، وبدلا من تركها في رف القُبعات، فكر السيد فيليبس حول الإحتمالات الأخرى فابتكر أرضا ووضع خشبة التوازن فوقها كما وضع تحتها تمساحا مطاطيا. وأضاف بطريقة استراتيجية حيوانات أخرى في أنحاء الغرفة أيضا، وعلى الفور، اتخذ نشاط الأطفال أشكالا مُختلفة – الغرق في الرمال المُتحركة، والتأرجح بما تظاهروا بأنه كرمة عنب، والتوهان في الغابة، وفي كل وقت كان السيد فيليبس يُقدم كتاب صور جديد مثل Junglewalk(Tafuri, 1988)، وكان الأطفال يُقدمون موضوعات جديدة.

مُختبري التعليمي MyEducationLab

إذهب إلى موقع مُختبري التعليمي واختر عنوان "القراءة المُبكرة Early Literacy" وتحت الأنشطة والتطبيقات Activities and Applications، استعرض المصنوعة اليدوية "استجابة الضفدع والضفدع الكبير Frog and Toad Response"، وأجب على الأسئلة المُقدمة فيها.

الآن قرأت حول الأدوات الخاصة بأطفال مرحلة ما قبل المدرسة ومرحلة الروضة، يمكنك الإطلاع على المصنوعة اليدوية "استجابة الضفدع والضفدع الكبير Frog and Toad Response" على الشبكة الإلكترونية في موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab، والتفكير في الأدوات الأخرى التي يُمكن أن تكون مُتوفرة في غرفتك الصفية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين ثلاثة وستة أعوام أو تلك التي يُمكنك إضافتها.

- **طلبة الصفوف من الأول وحتى الرابع** First Through Fourth Graders:

يُنمِّي أطفال الصفوف من الأول وحتى الرابع المهارات والمواهب التي يُكافَئون عليها ويعتمد ذلك بصورة أكبر على دعم مجموعات الأقران، ويُصبحون أكثر تفكيراً ومنطقية، ويستمتعون بحل المشكلات وبالإبتكار، وتنعكس كل من هذه النوعيات بوضوح على تفكيرهم التعبيري، ولابد أن تعكس الأدوات الخاصة بهؤلاء الأطفال على حاجاتهم الحقيقية وعلى التوجه نحو الحكم وعلى أنشطتهم مع الأقران. ويحتاجون إلى ما يلي:

- مُسابقات جسدية وتعليمية مُنظمة بالقواعد مثل مُسابقات البطاقات، واللوح، والحاسوب والمُسابقات الجماعية التي تُساعدهم على ممارسة المهارات المدرسية والتفكير الإستراتيجي وصنع القرار وحل المُشكلات.

- أدوات البناء والأحاجي مثل مجموعات البناء والأقلام والأختام، والأحاجي التي تتراوح قطعها ما بين 50 و500 قطعة.
- الأغاني والأناشيد ومُسابقات الكلمات، والطقوس، والنكات، والألغاز وتحريك اللسان. ويُساعد إتقان المُسابقات التي تتضمن قواعد مُحددة الأطفال أيضا في اتباع التعليمات وفي المُحافظة على النظام الأخلاقي.

يستعرض الجدول رقم 8.6 تشكيلة من الأدوات المُلائمة تطوريا للأطفال ما بين الصف الأول وحتى الرابع.

دورك Your Role:

لابد أن يحرص المُعلمون على مُراعاة كيفية استخدام الأدوات المُلائمة تطوريا والمصادر اللازمة لتحفيز التفكير الإبداعي لدى الأطفال ما بين الصف الأول وحتى الرابع، وفيما يلي المبادئ التوجيهية التي من شأنها أن تُساعدك على التفكير بتوسع في تلك الإستخدامات.

1 . **استخدم المشاريع والأنشطة البحثية:** في وحدة النظام الإيكولوجي، ابتكرت مجموعة من طلبة الصف الرابع بيئة مُصغرة لحلزوناتهم الأرضية، وجمع الأطفال مع مُعلمهم طحالب وحصى وتربة وأحجار وقشور وأغصان، ومخازن بلاستيكية وقوارير بسعة الجالون بثقوب هوائية في الأعلى، ولاحظ كل طفلين وسجلوا وتفحصوا معا حلزوناتهم بنظارات مُكبرة، وبحثوا رد فعل الحلزون الخاص بهم لشعاع الضوء اليدوي، ولقطعة من الخس الرطب ولبضع نقاط من الماء، وقارنوا معلوماتهم بتلك التي حصل عليها أقرانهم الآخرين. كما قارنوا حجم الحلزون بأحجامهم الخاصة وسعوا لإيجاد أجوبة لأسئلتهم الخاصة بالحلزونات (مثال: ماذا يعني أن تكون حيا). ولإتمام ذلك ألموا البحث بوسائط متنوعة مثل الشبكة الإلكترونية (الإنترنت)، وكتب المعلومات، والأقراص المرنة، والمُقابلات مع الأصدقاء الذين لديهم حيوانات أليفة، وبعض خلاصات دراستهم مع المجموعة لكتاب حول الحلزونات التي تضمّنت رسوما توضيحية من أبحاثهم الخاصة، وابتكر بعضهم عروضا فنية لأعمالهم (Koch,2005).

الجدول 8.6 الأدوات المُلائمة تطوريا للأطفال من الصف الأول وحتى الرابع (الفئة العمرية من 6 وحتى 10 سنوات)

نمط الأداة	الأدوات المُلائمة	أمثلة
مهارة/ مفهوم	كتب/ تسجيلات	الكتب من الثقافات المختلفة، وكتب الوصفات، وكتب والشرطة جائزة كالدكوت ونيوبيري Caldecott and Newbery، والقصص الفلكلورية، والخرافية، وسلسلة كتب الخيال التاريخية، والسير الذاتية، والنكات، والأحاجي، والروايات الطويلة، والموسيقى من كافة الأنواع.
	المُسابقات	الألعاب الإستراتيجية وألعاب الذاكرة، وألعاب البطاقات، والأنواع الأكثر تعقيدا لحل المشكلات وصنع القرار، والمُسابقات الرياضية.
المهارات الحركية الكبيرة	اللعب النشط	المُسابقات الجماعية المُنظمة.
	الألعاب الخارجية	حبال التنط، والأقراص(الأطباق) الطائرة، والدراجات، وسلالم الحبال، والمراجيح، وأكياس الحبوب وكرات مُتنوعة، ومجموعات الرياضة.
التلاعب	المهارات الحركية الدقيقة	أدوات الحديقة، وأزرار العاب التصنيف والفرز، وتول الصوف، وأطقم الخياطة، والأقفال، والعصي، وأدوات الرسم الهندسي Spirographs.
	الأحاجي	أحاجي أكثر تعقيدا مُجزأة إلى 50-100قطعة، وأحاجي من اللوحات الفنية، وألواح الأشكال المُعدة من قبل فنانين مشهورين.
	التحقيق	أدوات ومجموعات العلوم، ومرابي الحيوانات وأحواض السمك لابتكارها ومُلاحظتها
البناء	مجموعات البناء	مجموعات بنماذج حقيقية، ومجموعات البناء الخشبية، والأشكال، والمجسمات، والأدوات الخاصة بالطرق، والمدن.
	النجارة	إضافة الفكات ومناشير الخشب والمُعدات الأخرى
التعبير الذاتي	الدمى والألعاب الهينة	الدمى من الثقافات المُختلفة، وتفاصيل إضافية، ودمى صغيرة، ومجموعات لعب مُتنوعة، والأشكال تتضمن أفعال.
	اللعب الدرامي	أقنعة وأزياء خاصة بالقصص، وأجهزة الإتصال اللاسلكي.
	الحواس	جمع الألعاب في مجموعات، والصلصال وأدوات الصلصال.
	الفن/ الموسيقى	ألوان صغيرة، وطباشير، وألوان مائية، ومثاقب ومكابس، وكافة الأدوات الموسيقية، وأدوات صنع السلال، ومجلات تصنيع الصلصال، ومجموعات الحرف اليدوية والرسم.
الطبيعية واليومية	الماء والرمل	إضافة ألوان الطعام، والقطنيات، والمضخات، والخراطيم والأنابيب البلاستيكية، والأواني والأوعية المُتنوعة.
		الكاميرات والأفلام البسيطة، والحواسيب، والأوراق وأقلام الرصاص، وأشياء لـ"مجموعات".

مُلاحظة: المزيد من المعلومات اطلع على .Bronson(1995), Johnson, Christie, & Wardle(2005), and Moyer(1995)

2. استخدم الأدوات التي تتحدى تفكير الأطفال: تُراعي الأدوات المُلائمة تطوريا أعمار واحتياجات وقدرات واهتمامات الأطفال وخلفياتهم الثقافية، ويُظهر أطفال المرحلة الأساسية الأصغر سنا فخرهم بإظهار تطور المهارات الحركية والذهنية ويُفتنون باللعب اللغوي والمُسابقات العددية والنكات والألغاز، كما ويُفتنون بغموض الصوت الصادر من بعض النكات، ويستمتعون بالتلاعب في ألحان القصائد الغنائية مثل تلك الخاصة برافي Raffi "I like to eat, eat, eat eaples and ba-nonow"، وبلغة بعض الكتب الغامضة مثل The King Who Rained(Gwynne,1970)، فيما يستمتع الأطفال الأكبر سنا ويهتمون بشدة عند تمثيل وابتكار السيناريوهات المُضحكة.

3. **ترتيب الغرفة الصفية في أركان مُمتعة:** كجزء من دمج المنهاج في الصف الثاني، يستخدم الأطفال صندوق الرمل كمركز في ركن الفنون اللغوية، ومن خلال قراءاتهم عن الفرسان والقلاع، استخدموا طاولة الرمل لبناء تفسيرهم الخاص عن قلعة الرمل المُتقنة. كما استخدموا الأدوات في ركن الفن لتصوير المزيد من المفاهيم التفصيلية لبيئات القرون الوسطى التي تعلموا عنها (Barbour, Drosdec, & Webster,1987).

الأدوات التقنية، والتفكير الإبداعي والفنون TECHNOLOGY MATERIALS, CREATIVE THINKING, AND THE ARTS:

لقد زودت التكنولوجيا المُعلمين والأطفال بطريق للعمل الفني من كافة الفترات التاريخية وعبر الثقافات المُختلفة، وبفرص لاستكشاف الإبتكارات، وبمعلومات من خلال البحوث ومواقع التحري عبر الشبكة الإلكترونية. إن الإنترنت بشكل خاص صنع مجموعات عرض كاملة مُتاحة بشكل كبير للطلبة وللعلمين (Education Partnership, 2004a)، ويستخدمُ مُعلموا اليوم تقنيات مُتنوعة مثل الموسوعات على الأقراص المرنة والحاسبات وأجهزة الحاسوب، والتسجيلات الصوتية الرقمية والصور البصرية، والشبكة الإلكترونية التي يمكن أن تُحفز التفكير الإبداعي والتعلم المبني على الفنون عبر مُختلف المجالات (Leu et al., 2005; March,2004)، وتستدعي الأدوات التكنولوجية طرقاً جديدة للتعبير عن الأفكار، وهي الأدوات التي تُمكن الأطفال من استخدام العديد من الطرق المُختلفة للتواصل وللإبتكار، والتحكم بعالمهم الصغير الخاص باللعب، وتستدعي ابتكارات جديدة بالطفل الخيالي وتُمكّن الأطفال من اللعب بالأشياء الحقيقية من العالم مثل الأدوات الموسيقية والأعمال الفنية والدمى والشخصيات القصصية (Arts Education Partnership, 2004a; Swaminathan & Wright,2003).



إن الحاسوب هو جزء من الحياة اليومية بالنسبة للأطفال ومن شأنه ان يُحفزُ الخبرات الخيالية والإبداعية

تُناسبُ الأدوات التكنولوجية التي تُحفز التفكير الإبداعي والتعلم المبني على الفنون كافة الأطفال، وتعكسُ نتائجُ إحدى الدراسات (Haugland,2001) أن الإبداع تضاءل بشكل ملحوظ لدى الأطفال الذين يستخدمون البرمجيات الإلكترونية الخاصة بالتمرين والممارسة drill and practice لـ45 دقيقة أسبوعيا. ولابد أن يتعرف كافة البالغين الذين يعملون مع الأطفال وأجهزة الحاسوب على كيفية اختيار واستخدام البرمجيات الحاسوبية التي تُيسر ابتكار الأطفال والتعبير الفني لديهم بالإضافة إلى دورها الخاص في تيسير تعلم الأطفال بالحاسوب.

-البرمجيات الحاسوبية المُلائمة Appropriate Software:

هناك خصائص مُحددة للبرمجيات التي تُحفز ابداع الأطفال من خلال التعبير، وتتضمنُ بعض هذه البرمجيات تصميما بسيطا يحوي العديد من الإحتمالات، وتعليمات واضحة تُمكّن الأطفال من استخدام البرنامج بمُشاركة بسيطة من الكبار، ويُيسّر الوصول بسهولة إلى البرنامج والخروج منه (NAEYC, 1996b)، إن البرامج الحاسوبية التي تُلبي حاجات واهتمامات الأطفال وتزيد ابداعهم من خلال التعبير الفكري والفني تُمكنّهم من عمل ما يأتي:

1. **الإكتشاف والإبتكار بالرموز:** حين يستخدم الأطفال التكنولوجيا، لابد أن تتوافر لديهم العديد من الفرص لإيصال أفكارهم من خلال رموز مُتنوعة، وتُشجعُ برامج الرسم الحاسوبية مثل Color Me, Crayola Make a Masterpiece, Delta Draw الاستكشاف حين يُجرب الأطفال ميزات التعبير والتغير والخلفيات والألوان، ويُؤلفون القصص حول ابتكاراتهم، والبرامج الحقيقية الإفتراضية مثل I Can Be a Dinosaur Finder، والتي يُصبح فيها الأطفال علماء دراسات قديمة يتمكنون بواسطتها من تقديم خبرات رمزية غنية (Haugland,2001).

2. **تحفيز التحقيق، والتواصل، وحل المُشكلات:** تُزودُ أدوات الحاسوب هذه الأطفال باحتمالات لجمع المعلومات، وصُنع القرارات، وتعميم الأفكار والحلول الإبداعية، واختبار خططهم وحلولهم الخاصة. إن البرمجيات التي تُمكن الأطفال من "بناء" قصصهم الخاصة باختيار خلفيات مُحددة، وأيقونات وشخصيات تُثري تفكير الأطفال التشعيبي وتجلب القصة للحياة. وبضغطة بسيطة على فأرة الحاسوب، يمكن أن يُبدل الأطفال مُسبقا الحيوانات، والشخصيات، أو الأشياء بتلك التي ابتكروها. فمثلا في Wiggins in Storyland يمكن أن يستكشف الأطفال الأصغر سنا غرفة المعيشة الخاصة بدودة الكتاب، ويلعبون لعبة تيك تاك تو Tick Tack Toe على الشباك، ويسمعون قصة كلاسيكية تُقرأ بصوت عال، ويعملون وجبة لـ (ويجنز) Wiggins كي تشربها. أما الاطفال الأكبر سنا فيستمتعون بابتكار نهايات القصص الواردة في البرنامج من خلال بعض البرمجيات مثل Create Your Own Adventure with Zeke (Swaminathan& Wright,2003). وفي Oregon Train يجد الأطفال الأكبر سنا بأيديهم قضايا يحاولون حل المشكلات المُرتبطة بها من خلال تحديد كيفية تجهيز العربات مثلا بموارد محدودة. تتضمنُ البرمجيات الخاصة بحل المشكلات احتمالات غير محدودة وتُشجعُ مرونة الأطفال الذهنية.

3. **عمل روابط مع الوحدات الدراسية:** خلال أسبوع صحة الأسنان، قدم أحد معلمي الصف الثاني برنامجا حاسوبيا اسمه لونّي Color Me للأطفال كي يبتكروا إيضاحات لقصصهم الأصيلة حول صحة الأسنان. ابتكر أطفال الصف الثاني خلفيات جميلة وشخصيات لتصوير نصوصهم حول فراشي الأسنان كجزء من دراستهم، ولستعين برامج أخرى مثل Cubby Magic:Folk Tales around the World بالكبار للمشاركة في القصص، بشكل يُمكّن الأطفال من القراءة بوجود أو عدم وجود صور الألغاز. يمكن أن يصنع الاطفال أيضا توضيحاتهم الخاصة أو يستخدمون صور الألغاز لترجمة الأفكار مُتعددة الثقافات. إن التحدي الذي يواجهه المعلمون هنا هو اختيار البرمجية التي تُمكّنُ الأطفال من استكشاف الإحتمالات من خلال عالم التكنولوجيا (Yelland,1999).

4. **تطبيق مدى واسع من المهارات وتشجيع التفاعل الإجتماعي:** تتطلب بعض البرمجيات من الأطفال استخدام مجموعة بسيطة جدا من المهارات (مثل: استخدام التوصيل والمهارات الإيقاعية في Reader Rabbit). وعلى العكس من ذلك يتم استخدام التفكير الإستراتيجي في البرامج مفتوحة النهايات مثل برامج التلوين أو Kid Works 2. وتستخدم بعض البرامج مثل Millie and Billey's Pre-school اختبارات المُحاولة والخطأ للوصول إلى الحذاء المُناسب لأقدام مُختلفة الأحجام، كما أن هناك برمجيات مفتوحة النهايات مثل Thinkin' Things Collection 3 للأطفال الأكبر سنا والتي يتمكن الأطفال من خلالها من رسم تصميم في مستطيل ثنائي الأبعاد حيث يظهر فورا بأبعاده الثلاثية كشكل سريع (حين يظهر بصورة سريعة). ويتم التركيز على تطور إحدى المهارات القرائية الجديدة من "التفكير البصري". وكلما قضى الاطفال وقتا أطول في استكشاف الإحتمالات باستخدام هذا البرنامج، كلما زاد فضولهم في حل الأحاجي الذهنية. وتُشجعُ العديد من البرمجيات الحاسوبية الأطفال على العمل معا. تتضمن البرمجيات الحاسوبية الأخرى برامج مفتوحة النهايات خاصة بالأطفال الصغار تُحفز التفاعل الإجتماعي ومنها برنامج Millie's Math House الذي يبني فيه الأطفال بيتا للفأر معا، ويتبادلون الأدوار في اختيار الأشكال، وعمل الوجوه التي تُمكّن الاطفال من ابتكار أنواع غير محدودة من الوجوه.

مُختبري التعليمي
MyEducationLab

إذهب إلى موقع مُختبري التعليمي واختر عنوان "الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا Math, Science, and Technology" وتحت الأنشطة والتطبيقات Activities and Applications، استعرض فيديو "A Dinosaur WebQuest".

- الشبكة الحاسوبية (العنكبوتية) The Internet:

بدأت الشبكة الحاسوبية في إعادة تشكيل التعليم من خلال ظهور التعليم الإلكتروني. قد يُساعد التعليم الإلكتروني في تطوير الإبداع والخيال، والذي يُمكن مُشاهدته في المهارات الضرورية للقرن الواحد والعشرين (Pink,2006; Thompson & Randall, 2001). إحدى استخدامات الشبكة الحاسوبية لدى طلبة المرحلة الأساسية هي استخدام البحث على الشبكة WebQuest وهو نشاط تكنولوجي موجّه نحو البحث يتم من خلاله استخراج بعض أو كل المعلومات من مصادر في الشبكة

الحاسوبية. ولابد أن تُصمم برامج البحث على الشبكة سواء كانت بعيدة أو قصيرة المدى لاستثمار وقت المتعلمين بأفضل صورة مُمكنة وأن تكون واقعية، وذات علاقة وغنية. ولابد أن تكون الأسئلة التي يبحث الأطفال عن إجاباتها حقيقية، وذات معنى، وتقود إلى التعلم النشط (Swaminathan & Wright,2003)، ولمجموعة أوسع من الأمثلة حول البحث على الشبكة WebQuest، يمكنك زيارة موقع http://webquest.sdsu.edu/materials.htm، والضغط على "Find WebQuests".

ولمشاهدة مُعلم يتصل بـ البحث على الشبكة WebQuest أثناء دراسة الأطفال للديناصورات يمكنك مُشاهدة فيديو "A Dinosaur WebQuest" الموجود على الشبكة الإلكترونية في موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab.

دورك Your Role:

إن مسؤوليتك الرئيسة مع الأدوات التقنية هي التأكيد على أنها تُستخدم كغيرها من الأدوات التعلمية المُختلفة لكافة الأطفال، يُمكنك أن تقوم بذلك بالطرق الآتية:

1. **تقديم الأدوات التكنولوجية المُلائمة:** إن البرمجيات مثل Biley's Book House التي تُمكن الأطفال الصغار جدا من ابتكار بطاقات التهنئة والدعوة الخاصة بهم (مثال1: I Spy) وتُوفِّر للأطفال فرصة اختيار الأشياء للبحث عنها في العالم الصغير (مثال2: Storybook Weaver) التي يُمكِّن الأطفال الأكبر سنا من ابتكار قصصهم الخاصة بمعالج الكلمة word processor والإيضاحات متعددة الثقافات.

2. **التأكيد على وصول جميع الأطفال بالتساوي للتكنولوجيا:** يحتاج جميع الأطفال إلى فرص لتطوير وصقل مهارات الوضوح وللحصول على فرص تطوير المهارات الشخصية والبين شخصية من خلال الادوات التقنية.

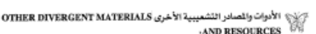
   ومهما كانت البرمجية، يحتاج الذكور والإناث، والأطفال من مختلف الأطياف، والأطفال ذوي الإعاقة إلى الوصول إلى هذه التقنية القوية.

3. **كن مُستخدما ناقدا ومُطلعا:** تحتاج إلى معرفة ما يمكن أن يتعلمه الطفل من التكنولوجيا المستخدمة للإحتفال بإنجازات كافة الأطفال بمشاركة النتجات الملموسة للتعلم، مثلا، لابد ان تترك الأطفال يأخذوا الصور الفوتوغرافية للأشياء التي تُمتعهم ويطبعونها ويتصفحونها ليتمكنوا من ابتكار أداة شخصية للتصنيف. يمكنك عرض واستخدام عملهم وإتاحة الفرصة لهم لاصطحابه إلى المنزل لمشاركته. يمكن أن يضع الأطفال الأكبر سنا أعمالهم في موقع الصف الإلكتروني أو يستخدموا برمجية مثل Thinkin'Things Collection 3 لابتكار أغانيهم ومُسابقاتهم الخاصة في بيئة مُناسبة لحل المشكلات ومشاركتها مع أقرانهم.

4. **شجع التفكير الفني والإبداعي الذي يُطور إدراك الفراغ البصري،** مثل Kid Pix 2 للأطفال الصغار جدا الذين يبتكرون تصاميم وأعمال فنية مختومة، أو استخدام Crayola Make a

Masterpiece للأطفال الأكبر سناء الذين يستخدمون أدوات فنية تقليدية مُتحركة (مثل: الألوان المائية، والزيت، والطباشير، والأقلام) والأدوات الفنية غير العادية (مثل: البوشار)، وأدوات المُؤثرات السحرية للأنماط المُختلفة (مثال: الفسيفساء) لابتكار الفنون الحاسوبية.

في القسم التالي، نَصف أدوات تشعيبية أخرى لابد أن تكون مُتاحة في كل غرفة صفية، وتُوفر هذه الأدوات للمعلمين العَديد من الفرص للإستفادة من اللحظات التدريسية أو الأوضاع التي تحدث بصورة طبيعية والتي تُمكنك من التركيز على موضوعات التدريس.



الأدوات والمصادر التشعيبية الأخرى OTHER DIVERGENT MATERIALS AND RESOURCES:

هناك أدوات تشعيبية أساسية لكافة الأطفال - المُكعبات، وأدوات النمذجة، والرمل، والماء. تُوفر هذه الأدوات العديد من الفرص للأطفال للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم، والنمو بصورة طبيعية مع الأطفال الآخرين، ويمكن أن تُستخدم لأكثر من موضوع أو نشاط واحد.

- **المُكعبات** «Blocks»

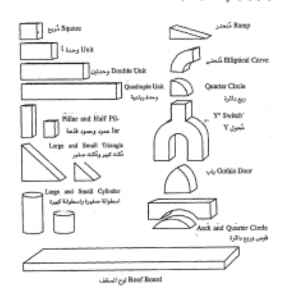
وصف فرانك رايت (1932) Frank Llyd Wright البهجة المُرتبطة بخبرات مرحلة الروضة مع المُكعبات: "مكعبات ناعمة، ومُكعبات خاصة بالبناء بأشكال مميزة، وإحساس لا يرغب معه الطفل في أن يرفع أصابعه عنها؛ وبذلك يُصبح التشكيل شعورا" (p.11)، وبالمكعبات، يكون الأطفال أحرارا في تصميم أبنية مُختلفة، وابتكار نماذج جديدة وتحديد ما يمكنهم عمله بها، كما حدث في الغرفة التي قامت بها السيدة ميتسوف معلمة الصف الأول الأساسي، حيث أعادت السيدة ميتسوف ترتيب غرفتها الصفية لمُضاعفة مساحة ركن المُكعبات. خلال السنة، استخدم طلبتها المكعبات في وحداتهم الدراسية، ففي وحدة المزرعة مثلا، بنى ولعب وتصور الأطفال بمحتويات المزرعة بما فيها حظائر الأبقار، وبيت الدجاج وبيت المزرعة الرئيس، كما افترضوا أدوارا مختلفة، بما فيها تلك الخاصة بالمُزارع وحالب الحليب، وجامع البيض، وأشرت السيدة متسوف بأن أطفالها يُمارسون المفاهيم التالية:

- المفاهيم العلمية مثل الملاحظة، والمقارنة، وترجمة النتائج الخاصة بطرق جمع وتخزين الحليب والحصول عليه.
- المفاهيم الرياضية عند تقدير المسافة بين بيت المزرعة وبيت الدجاج.
- مفاهيم الدراسات الإجتماعية عند إعادة ابتكار أدوار عمال المزرعة.
- المفاهيم القرائية عند تسمية ولصق التعليمات والكتب المُختارة كمراجع.
- المفاهيم الفنية عند تكرار الأنماط في البناء المُتناسق.

الأنماط والإستخدامات Types and Uses:

هناك العديد من الأنماط المُختلفة للمكعبات- المُكعبات الفارغة، ومُكعبات البناء الخشبية، ومُكعبات الطاولة. أما المُكعبات الفارغة فهي مُكعبات كبيرة خشبية تتضمن فتحات للحمل، وغالبا ما يستخدم الأطفال هذه المُكعبات لبناء هياكل كبيرة، أما مُكعبات البناء الخشبية فلا بد أن تكون مصنوعة من الخشب القوي والصلب، وتحتوي على حواف لطيفة ومُستديرة، وتكون دقيقة بشكل يُمكّنُ الأطفال من العمل دون إحباط، ولبناء الهياكل، يحتاج الأطفال تحديدا إلى قياس المُكعبات الخشبية بما فيها الأحادية والثنائية والرباعية والأوتاد والمثلثات والإسطوانات وأنصاف الدوائر. أما مُكعبات الطاولة فهي صغيرة ومُلونة وعبارة عن كتل مُكعبة يستخدمها الطفل بمفرده أو مع طفل آخر حول الطاولة، وقد تتضمن أشكالا غير اعتيادية تُشجعُ الطفل على الإبتكار. ويُوضح الشكل 8.2 أشكال المُكعبات الخشبية المُتنوعة.

الشكل 8.2: رسم توضيحي لأشكال المكعبات



يمر الأطفال بالمراحل السبعة التالية في بناء المُكعبات (Hirsch,1996):




إذهب إلى موقع مُختبري التعليمي واختر عنوان "اللعب play" وتحت الأنشطة والتطبيقات Activities and Applications، استعرض فيديو "بناء المُكعبات: نشاط المجموعة الصغيرة Building Blocks: Small Group Activity"، ثم اجب الأسئلة المُقدمة.

- المرحلة الأولى: الحمل- يحمل الأطفال الصغار جدا المُكعبات ولا يستخدمونها في البناء.
- المرحلة الثانية: بداية البناء- يصنع الأطفال من المُكعبات صفوفا أفقية (على الأرض)، أو عامودية (مُكدسة)، وهناك تكرار في هذا النمط البنائي المُبكر.
- المرحلة الثالثة: التجسير- مُكعبين بفراغ بينهما، ويرتبطان من الأعلى بمُكعب ثالث.
- المرحلة الرابعة: السياج- يتم فيها وضع المُكعبات بطريقة يُغلقون فيها الفراغ.
- المرحلة الخامسة: أنماط الزينة- حين يتم اكتساب البراعة مع المُكعبات، يُمكن أثناء ذلك مُلاحظة تناسق كبير بين المُكعبات، ولكن البناء لم يتم الوصول إليه بعد حتى الوقت الحالي.
- المرحلة السادسة: أبنية مُسماة للتمثيل- قبل الوصول إلى هذه المرحلة، رُبما يكون الأطفال قد بدؤوا بتسمية أبنيتهم، ولكن الأسماء قد لا ترتبط بالضرورة بالبناء أو وظيفته.
- المرحلة السابعة: التشبه بالواقع- يستنسخ الطفل أو ينقل أبنية حقيقية يعرفها، وهناك دفعة قوية باتجاه التمثيل حول بناء المُكعبات.

لمُشاهدة مُعلم يُيسر اللعب بالمُكعبات لدى أطفاله في ركن المُكعبات، شاهد فيديو "بناء المُكعبات: نشاط المجموعة الصغيرة Building Blocks: Small Group Activity" والموجود على الشبكة الإلكترونية في موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab.

دورك Your Role:

إن استخدام المُكعبات هو أمر رئيس في تعلم الأطفال في كافة المجالات. مثلا، تُسهم المُكعبات في تطور مهارات القراءة لديهم حين يمرون بخبرات مع التمثيل الرمزي، وهو مفهوم رئيس للقراءة ولعملية الكتابة. وتُحفز المُكعبات القراءة البصرية والفراغية حين يختار الأطفال مُكعبات مُحددة في البناء، كما وتُساعد تطور مهارات الأطفال الحركية الدقيقة اللازمة للكتابة وتُمكنهم من تطوير مهارات اللغة المحكية بالتواصل حول مزروعاتهم وحاجاتهم اللازمة للبناء، وباستخدام المبادئ التوجيهية التالية يُمكنك زيادة امكانيات التعلم من خلال المُكعبات لدى الأطفال من كافة الأعمار.

- تخزين المُكعبات في رفوف مُنخفضة ومفتوحة لتيسير الوصول إليها.
- تقديم كمية كافية من المُكعبات - 200 مُكعب لمجموعة مُكونة من 10 أطفال يبلغون الثالثة من العمر، كما أن المجموعة الكاملة المكونة من 750 مُكعبا ليست كثيرة على الأطفال الأكبر سنا والذين يبلغ عددهم 20 طفلا.
- تخصيص مكان أرضي كاف لبناء نماذج مرورية وبعيدا عن منطقة النشاط الهادئ.
- توفير وقت كاف للبناء (ما بين 45-60 دقيقة).
- تقديم أدوات ومُلحقات مثل السيارات والحيوانات.
- الترتيب لتواجد دوري في المنطقة لجذب الأطفال لركن المُكعبات.
- توفير مُلصقات توضح كيفية ترتيب المُكعبات بطريقة يتمكن فيها الأطفال من النظر إلى كافة الأشياء والوصول إليها بسرعة، وإدراك علاقات المكعبات مع بعضها بعضاً، وممارسة مهارات التصنيف والمساعدة في إعادة وضعها في مكانها المُناسب.
- استخدام المُكعبات بطريقة غير البناء مثل التوصيل أو مُسابقات القياس باستخدام مُكعبات متفاوتة الحجم.
- تطوير تقدير حقيقي للعب بالمُكعبات (Hirsch,1996).

- أدوات التشكيل Modeling Materials:

إن المعجونة والصلصال هي أدوات حسية ثلاثية الأبعاد، تُزود الأطفال باحتمالات للتعبير عن المعارف والأفكار والمشاعر، ويستمتع الأطفال الصغار بعصر ومد ودحرجة وطرق هذه الأدوات، فيما يقوم الأطفال الأكبر سنا بنفس الشيء إلا أنهم يُظهرون و/ أو يبتكرون أشياء أو أشخاص مألوفين، وفي المكان الذي يكون فيه ذلك مناسبا، احرص على ترك الأطفال يخلطون المعجونة بأنفسهم، ويتضمن الشكل 8.3 بعض الوصفات البسيطة لأدوات التشكيل.

تُتيح أدوات التشكيل للأطفال فرصة الإستكشاف والتلاعب والإختبار والإبتكار ومُلاحظة التغيرات في الإحتمالات الطبيعية، ويمكن أن يتعلم الأطفال سمات أدوات التشكيل من خلال التغيرات التي يصنعونها والتي تتعلق بالحالة (من الرطب إلى الجاف)، واللون (من الرئيس إلى الثانوي)، والماهية (من الكرة إلى الحية)، والحيز (من الصغير إلى الكبير)، والوزن (من الخفيف إلى الثقيل).

هذه الخبرات اليدوية مع إعادة التشكيل تُساعد الأطفال على الربط بين الأفعال والأحداث، وهو الفهم الجوهري لتطور التفكير المنطقي، يحتاج الأطفال إلى كمية من معجونة التشكيل ليستمتعوا بالعمل، تأكد من التركيز على العمل بالأدوات وتجنب دفع الطفل للتركيز على ابتكار المُنتج فقط.

الشكل 3.8 وصفات لأدوات التشكيل:

بديل الصلصال:

1 كوب من الدقيق.

1/2 كوب من الملح.

1/3 كوب من الماء.

معجونة اللعب:

1 كوب من الملح.

1/2 كوب من نشاء الذرة.

1/2 كوب من الماء القلي.

الوان الخضار:

1 كوب من الطحين.

1/2 كوب من الملح.

1 ملعقة صغيرة من الشبة.

1/2 كوب من الماء.

معجونة زبدة الفستق (صالحة للأكل):

1 كوب من العسل.

1 كوب من زبدة الفستق.

2 كوب من الحليب الجاف.

معجونة النشارة:

2 كوب من النشارة.

3 كوب من الطحين.

1 كوب من الملح.

ماء حسب الحاجة.

مادة التشكيل اللزجة goop:

1 كوب من نشاء الذرة.

1 كوب من الماء.

اضافة ألوان الطعام وخلطها مع بقية المواد في وعاء بلاستيكي.

(غير مُنتظمة ولكنها فريدة).

معجونة نشاء الذرة:

1 كوب من نشاء الذرة.

2 كوب من صودا (كربونات الصوديوم) الخاصة بالخبز.

1/4 كوب من الماء البارد.

ألوان طعام.

الصلصال الصابوني:

2 كوب من رقائق التنظيف.

2 ملعقة كبيرة من الماء.

ألوان طعام، حسب الرغبة.

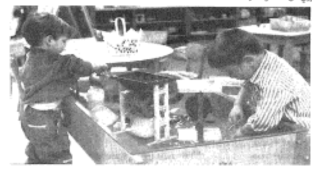
– الرمل والماء Sand and Water:

إن الرمل والماء مصادر جاهزة ومُتاحة وغير مُكلفة، ومُمتعة، تُساعد الأطفال على استكشاف المفاهيم وتُزيل التوتر، ويتعلم الأطفال منها للمفاهيم العلمية، مثل تأثيرات الأشياء التي تسقط على الماء، والمفاهيم الرياضية كالحجم بتخمين عدد أكواب الماء اللازمة لملئ الوعاء الكبير، ومهارات التفاعل الإجتماعي.

إن الماء والرمل هي أدوات استرخاء وانشغال للأطفال. إلا أن الاطفال يتمكنون من تفريغ الضغوط بصب الماء من وإلى الأوعية أو بتمرير الرمل من بين أصابعهم، وحين يستخدم الأطفال الرمل والماء، غالبا ما يُصبحون هادئين ومُتعاونين.

إن استخدام الرمل والماء لابد أن يأخذ مكانا في بيئات الطفولة المُبكرة الداخلية والخارجية، ويضع بعض المُعلمين الرمل والماء في أوعية بلاستيكية كبيرة أو في طاولات مُعدة لذلك بشكل خاص، فيما يستبدل البعض الآخر منهم الرز ورقائق الذرة أو طعام الطيور بصناديق الرمل الداخلية حين لا يكون الرمل مُتاحا . ويُمكن استخدام عجل الشاحنة القديم من داخله كصندوق رمل في البيئة

الخارجية حين يتم وضعه بشكل مُنبسط. تأكد من تغطية صندوق الرمل أثناء عدم لعب الأطفال به وعدم استخدامه حتى لا تتبرز الحيوانات داخله، وتأكد من تفقد صناديق الرمل الخارجية بشكل دوري من الحشرات أيضاً.



إن الماء أداة مُكافأة واسترخاء للأطفال من كافة الأعمار

دورك Your Role:

عند استخدام الرمل والماء، لابد من مُراعاة ما يلي:

- استخدام الرمل والماء معاً حتى يتمكن الأطفال من خلطها.
- تنويع الأدوات حتى تتحدى تفكير الأطفال في الإستخدامات الجديدة باستمرار، وتتضمن بعض الأدوات الشائعة للرمل والماء قوالب من مُختلف الأحجام، وقطعاً اسفنجية، وزجاجات بلاستيكية، وأوعية من مُختلف الأحجام، وأوعية بلاستيكية مرنة، وأكواب وملاعق للقياس، وسيارات صغيرة مُتطابقة، وأبنية، وقوارب. ومن العملي أيضاً استخدام الرابيل البلاستيكية.
- اسأل أسئلة مفتوحة النهايات مثل: "لماذا تعتقد بأن الماء يخرج ببطئ؟"، أو "التساؤل عما قد يحدث إن أضفت الماء إلى تل الرمل الخاص بك؟"
- حدد مُسبقاً قوانين بسيطة حتى لا يتم نثر الرمل والماء في أنحاء الغرفة الصفية، وأتح الأدوات للأطفال حتى يتمكنون من تحمل المسؤولية في إعادة ترتيبها.

لابد أن تُلبي جميع الأدوات امكانات الأطفال واهتماماتهم، فهي أدواتهم لفهم العالم، ولديك دور مُفتاحي في تقديم أدوات ومصادر تُطلق ابداع الأطفال وتعبيرهم الفني، وتُوفر لهم خبرات مُتنوعة من خلال المُسابقات.

المُسابقات المُنظمة ORGANIZED GAMES:

في السيناريو التالي فكر في المُسابقات الثلاثية لمُختلف الأعمار. روسي ودولي ونورمان ثلاثة أطفال مُلتحقين بالصف الرابع، وحين كانوا أطفالا دارجين، اعتادوا على لعب المُسابقات الإجتماعية مثل This Little Piggy، وHide the Keys، وكأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة كانوا يُمارسون معا مُسابقات الركض والمُطاردة وبعض مُسابقات التدوير التي تعتمد على الحظ مثل Hi-Ho Cherry-O، وفي هذه المُسابقات، لم تكن القواعد مُشكلة، الآن تلعب روسا في المدرسة في فريق كرة القدم وتمارس المهارات اللازمة لذلك في كل مكان ممكن، فيما تبحث دولي بنشاط عن أصدقاء للعب معهم الألعاب الإستراتيجية مثل Rummy and Clue، وكثيرا ما ينجح نورمان في مُسابقات الكلمة والذاكرة مثل عشرون سؤالا وخربشة Twenty Questions and Scrabble.

إن المُسابقات التي شارك فيها كل من روزا ودولي ونورمان هي نموذجية وتُعتبرُ مصادر قيمة لتحفيز التفكير الإبداعي لدى الأطفال، وفي القسم التالي وصفٌ لأهمية المُسابقات، ومُسابقات البناء الخاصة بالطفل، وكيفية تكييف المُسابقات للأطفال من كافة الأعمار.

-ما هي المُسابقة؟ What Is a Game?

إن المُسابقة هي شكل من أشكال اللعب يتبع فيها الأطفال مجموعة من التعليمات المُتفق عليها، ويُحددون المُخرج مُسبقا، ويحددون أدوار اللاعبين الخاصة، ويُحددون عقوبات الإنتهاكات (De Vries, 1998; Hughes, 1999; Kamii & Devries,1980)، وعادة ما تتضمن تعريفاتها عناصر القواعد، والمُنافسة، والربح.

تتضمنُ غالبية مُسابقات الأطفال مهارات جسمية، وفرصا واستراتيجيات، أو مجموعة من هذه المُحددات لتحديد المُخرج، وفي مُسابقات المهارات الجسمية مثل قفز الحبل أو البيسبول، تكون المهارات الحركية ضرورية، أما مُسابقات الفرصة مثل بعض مُسابقات اللوح البسيطة كمُسابقة Winne the Pooh، فتعتمدُ على النرد أو القرص الدوار، وأما المُسابقات الإستراتيجية، مثل لعبة الطاولة أو الأثقال، فتتطلب مهارات صنع القرار، والزامية اللاعبين لأخذ الدور واتباع تعليمات والقيود استراتيجيات مُعقدة، وتُعدُ الرياضات المُنظمة مُسابقات استراتيجية لأنها تتطلب لاعبا يُخطط الإستراتيجيات ويتخيل نفسه في دور الخصم.

-أهمية المُسابقات The Value of Games:

المُسابقات هي إحدى الأدوات التي تتقاطع مع تفكير الأطفال الإبداعي، وصنع قراراتهم، ومهاراتهم الإجتماعية، ومهارات حل المُشكلات لديهم، والمُسابقات بحد ذاتها هي مُحفزة للعديد من الأطفال لأنها تشجعهم وتزيد رغبتهم في اللعب، فبالنسبة للعديد من الأطفال، تُوفر المُسابقات معان لتعلم مهارات جديدة ولممارسة المهارات المعروفة، ويؤمن بعض المعلمين بأن المُسابقات المُنظمة للأطفال

الأصغر سنا هي غير مُلائمة تطوريا، ومُحبطة للإبداع، وتُشجع المُنافسة، فيما يعتقد البعض الآخر بأنها تُصبح أكثر مُلائمة إذا واجه المُعلمون بإيجابية عناصر المنافسة (De Vries, 1998; Kamii& DeVries, 1980; National Association for Sport and Physical Education[NASPE], 2002; Riley, San Juan, Klinker, & Ramminger,2008).

لابد أن تكون المُسابقات الخاصة بالأطفال في سن المدرسة مُناسبة لزيادة تناسقهم ورغبتهم في تحدي أنفسهم، ومتعتهم في حقائق وعمل الأشياء، وسبب عمل الأشياء، وحين تُلبي المُسابقات الجماعية المستويات التطورية لدى الأطفال، لابد أن يقوم الأطفال بما يأتي:

- تطوير السلوكيات التعاونية والتفكير الإستراتيجي بالإطلاع على أفكار الآخرين وربطها بأفكارهم الخاصة، فمثلا، تحدثت طفلة في الصف الثالث حول تنظيم "قفزة مُزدوجة" في رقعة اللعب، مما عكس علاقة تفكيرها بأدائها.
- ممارسة الحكم الذاتي بالموازنة ما بين لعب المُسابقات واتباع تعليماتها، وللتوضيح، عندما رغب أصدقاء كراميلا في الروضة بأن يلعبوا لعبة بطاقة الظل، اختارت نشاطا آخر لأنها لم ترغب في أن تكون "مُكلّفة بعمل ما".
- الإندماج في حل المشكلات بتحديد كيفية اتباع التعليمات ولعبها بإنصاف فمثلا، جرب طلبة الصف الأول البدء بمسابقة اذهب للصيد Go Fish، إلا أنهم لم يتمكنوا من البدء باللعب حتى حلوا المشكلة المتعلقة بمن يأخذ دور البداية.
- مُمارسة التفكير الناقد بمُراقبة أفعال بعضهم البعض، ففي مُسابقات الدومينو، من الشائع سماع أحد الأطفال يقول للآخر"هذه القطعة لا تتضمن نفس أرقام النقاط، لذا لا يُمكنُك استخدامها" (Johnson et al., 2005; Van Hoorn et al., 2007).

تتضمن المُسابقات المُناسبة للأطفال الصغار قانونا أو قانونين بسيطين، وتضمُّ كافة الأطفال الذين يرغبون في المشاركة، وتُشجعُ الأطفال على ترميز الأشياء لأنفسهم، وعدم الضغط على أنفسهم ليبادروا في اللعب، أو يربحوا أو يخسروا. يُحب الأطفال الأصغر سنا الألعاب التحزيرية التنافسية مثل "أفكر بشيء في الغرفة هو ....."، ومُسابقات البحث والتوصيل البسيطة، ومُسابقات اللوح البسيطة (إذا كان بمقدورهم تغيير الأدوار)، ومُسابقات الركض والمطاردة الرئيسة.

يحتاج الأطفال ما بين الصفين الأول وحتى الرابع ألعابا واستراتيجيات تطورُ قدراتهم على حل المشكلات وصنع القرار أثناء تشجيعهم على التفكير في أفكار الآخرين ومشاعرهم. إن مُسابقات اللوح والمسابقات الخارجية النشطة هي ألعابٌ نموذجية لهذا العمر للذكور والإناث على حد سواء، مع التأكيد على المشاركة والمُتعة المُتبادلة والإحترام، كما أن المُسابقات الجماعية يمكن أن تُشجع المهارات الإبداعية والإجتماعية والذهنية الرئيسة لدى أطفال الصف الرابع.

- التنافس مُقابل التعاون Competition Versus Cooperation:

لابد أن تكون المُسابقات خبرة إيجابية لجميع الأطفال، ولابد أن يستفيد كافة الأطفال من التحديات الجسدية والتمارين ومن حل المشكلات والتفكير الإستراتيجي أثناء الإستمتاع معا بحس الإنتماء إلى المجموعة والإلتزام بالأهداف وزيادة المهارات التعاونية والتي تُسهم جميعا في النجاح الأكاديمي، وإذا قام المُدرسون بتوضيح هدف المُسابقة بأفضل صورة يمكن للطفل تنفيذها، حينها تُسهمُ المُسابقات في زيادة التعاون، ولتوضيح ذلك، شاركت السيدة آكي مُعلمة الصف الثاني في مُتابعة السباقات، وحين تنبهت الأطفال بأن الهدف من هذه السباقات هو إظهارُ أفضل ما لديهم، لاحظت كيف شجعوا بعضهم بعضاً في المُسابقات الثُلاثية حال مُشاركتهم وكانوا يُحاولون البحث عن طرق للوصول بسرعة إلى طرف الغرفة الآخر.

إن التعاون يعني العمل المُشترك، ويتضمن التفاوض للوصول إلى اتفاقية مقبولة من الجميع، وكنتيجة لذلك قد تكون بعض النزاعات والصراعات أمرا حتميا، حين يلعب الأطفال المُسابقات بصورة تعاونية، فهم يبنون القواعد لأنفسهم عندما يبدؤون باختبار وجهات نظر الآخرين، وتُشجعُ المُسابقات التعاونية الأطفال على اللعب معا بدلا من اللعب ضد بعضهم بعضاً بالتركيز على مشاركة المجموعة والتعاون ومنح كل لاعب فرصة اللعب ووضع التعليمات المناسبة للاعبين، وتُساعد المسابقات الجماعية الأطفال على الإحساس بروح الفريق والولاء للمجموعة والمعرفة بكيفية التقدم مع الآخرين، ولأن الثقافة الغربية هي ثقافة تنافسية في الأصل، فإن التعامل مع التنافس بصورة بناءة يُعدُّ تحديا بالنسبة للمعلمين.

دورك Your Role:

لاحظ لعب المجموعة التالية من طلبة المرحلة الأساسية الذين يلعبون مُسابقة Marble Run، وهي مُسابقة اقتصادية يجمع فيها الأطفال مُكعبات صغيرة بزلاقات وأخاديد مُعقدة في مسار مُحدد، وحين ابتكر الأطفال بمتعة المسار الجديد، هتفوا " لنجرب هذا الآن"، أو "انظر إليها وهي تسير"، وحينها علق مُعلمهم "إنها مُسابقتكم المُفضلة لأنها تتضمن احتمالات وتركيبات مُتعددة، وحين أقول "هذا وقت المُسابقة" لابد أن أُؤكد بأن" أربعة أطفال فقط بمقدورهم استخدام هذه اللعبة، وهي في الحقيقة المُسابقة المُفضلة في غرفتنا الصفية".

إن دور المُعلم في هذه الحالة هو المُلاحظة والإدارة أثناء إطلاق الأطفال والإستفادة من التركيبات المُتاحة لهم، ولم يكن هنالك طريقة مُناسبة للعب المُسابقة، ويتبنى الأطفال التعليمات بطرق تُناسبهم وذات معنى لهم.

عند استخدام المُسابقات في غرفتك الصفية، وفر فرصا للأطفال لتعديل التعليمات وابتكار مُسابقاتهم الخاصة، وبهذه الطريقة فإن للمُسابقات مثل Marble Run تُصبح عند لُعبهم لها مُحركا قويا لتطور الحكم الذاتي الإجتماعي والذهني، ويمكنك مُساعدة الأطفال على تعديل تعليمات اللعب من خلال ما يلي:

1. دعم مُبادراتهم في المُسابقات: لقد تشجع الأطفال الذين لعبوا Marble Run على لعب المسابقة بطرق مُختلفة، وتتضمن المُسابقات السباقات أحيانًا، وفي أحيان أخرى يستخدمونها كمتاهة، ويمكن لكل مجموعة من اللاعبين أن يُبادروا بطريقة ما في لعب المُسابقة ومن ثم يُناقشون التعليمات الخاصة بها .
2. التركيز على المُسابقات غير التنافسية: إن الأطفال الذين يتنافسون يمكن أن يتعاولوا في المُسابقات بنفس جودة الانشطة الأخرى، ويؤدي كافة الأطفال أفضل ما لديهم حين يُشاركون بنشاط في غالبية أو كافة المُسابقات بدلا من أن يتم استثناءهم أو إزالتهم بالتركيز على الربح والخسارة.
3. اتاحة الفرصة لهم لتعديل التعليمات أثناء المُسابقة: على الرغم من أن الأطفال يبدؤون عادة مُسابقات Marble Run بالتنافس إلا أنهم غالبا من يُقرر التغيير في مُنتصف النشاط إلى طريقة أخرى، ويدعم مُعلموهم تفكيرهم حول كافة الإختلافات التي ابتكروها باستخدام اللغة الإيجابية التي تُحفزهم للتفكير في الخيارات المُتعددة الموجودة في اللعبة الأصلية.

إن المُسابقات عملية في الأوقات الهادئة والنشطة على حد سواء، للإنتقال من نشاط إلى آخر، وكمصدر لتحفيز مخرجات التعلم المُتعددة، ولذلك سنحتاج إلى تطوير الذخيرة الفنية للمُسابقات التي تُحفز الروح التعاونية والتي من الضروري أن تستمر مع الأطفال مدى الحياة.

مُسابقات البناء الخاصة بالطفل CHILD - CONSTRUCTED GAMES:

إن مُسابقات البناء الخاصة بالطفل تُحفز الاطفال على فهم وتقبل التعليمات بالإضافة إلى قدرتهم على التعاون والإتمام والتفكير المرن، ولسوء الحظ فإن الأطفال في عالم اليوم يمضون أوقاتا أقل في المُسابقات الإبتكارية العفوية وأوقاتا أكثر في المُسابقات التجارية الجاهزة ذات التعليمات المعدة سلفا، أو في الفرق الرياضية المُنظمة، مما يحدد فرصهم في صنع وتعديل واتباع تعليماتهم الخاصة مع أقرانهم والتحكم بتفاعلاتهم الإجتماعية. وفي القسم التالي نصف تأثير المُسابقات المُبتكرة من قبل الأطفال على تفكيرهم التشعبي، وتعبيرهم الفني، وتطورهم بشكل عام.

- المُسابقات المبتكرة Invented Games:

تجعل المُسابقات المبتكرة التعليمات ذات معنى ومُناسبة للأطفال (Castle,1998)، كما وتُساعد الأطفال على ما يأتي:

1. ان يُصبحوا مُتعلمين مستقلين: لقد نفذ آندي طفل الصف الثاني مُسابقة بيسبول بسيطة من بطاقة بلوطية، وأقلام ونقاط مُلونة في حين استمتع الأطفال الآخرون باستخدامها، وقد ساعدوه في تعديل المُسابقة، واكتسب آندي الثقة بقدراته كلاعب مُتعاون مُستقل.

2. ممارسة المهارات الرئيسة: رغبت جوليا في ابتكار صورتها الخاصة للعبة الحجلة (القفز) في ساحة اللعب الخارجية، ومارست كتابة الأحرف الأبجدية بالطباشير وكتابة تعليمات المُسابقة كما استخدمت مهاراتها القرائية في قراءة التعليمات على أصدقائها، عندما دمجت الرياضيات في معرفة إجراءات وتنظيمات مُسابقة لعبة الحجلة (القفز) التي اخترعتها.

3. تطوير المهارات التنظيمية: في المُسابقات المُخترعة، يخطط الأطفال المُسابقات، ويبتونها، ويلعبونها مع الآخرين، ويستكشفون مُشكلاتها، ويُجرون التعديلات المُناسبة عليها. ابتكرت بعض فتيات الصف الرابع في صف المعلمة سبنسر مُسابقة لوح أسموها التسوق، وكان الهدف منها التحرك على طول الطريق لشراء الحاجيات من عدد من المحلات، وأثناء اللعب، اكتشفوا أن التعليمات غير مناسبة لتحقيق الرقم المناسب على النرد لإنهاء اللعبة بالمرور عبر عدد من الخانات مما اضطرهم إلى تكرار انتظار الدور لأكثر من مرة حتى يُحققوا الرقم المناسب على النرد، ولهذا السبب اتفقوا معا على تغيير التعليمات الخاصة باللعبة.

تُشجع المُسابقات الإبتكارية الإهتمام الذاتي المُتبادل بالتعليمات ومنْعها وتختلف بشكل كبير عن التعليمات المفروضة على التعلم، وتقدم مُحركا مُناسبا ومُرضيا للأطفال لتطبيق المعارف والمهارات وزيادة فهمهم للتعليمات، ومُشاهدة أفكار الآخرين ووجهات نظرهم، وتطوير مهارات التفاعل الإجتماعي لديهم، ويمكن أن يصنع الأطفال الآخرون مُسابقات اللوح بناء على محتوى دراستهم، فيما قد يخترع الأطفالُ الأصغر سنا مُسابقات مبنية على القصص التي يقرؤونها، فكر في طلبة الصف الثاني في صف المُعلم جرين، إذ يجدُ باولو وكريستين وسارة تحديات في القراءة ولديهم صُعوبات في العمليات الحسابية الرئيسة، ولساعة واحدة مساء كل أربعاء، يتوقع المعلم جرين من كافة طلبة صفه ابتكار مُسابقاتهم الخاصة، سواء كان ذلك بمفردهم أو بمشاركة الآخرين من زملائهم، وباستخدام الأدوات المُتاحة والمُتنوعة، فيما يلي المُسابقات الخاصة بكريستين وسارة وباولو.

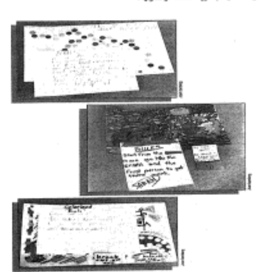
نفذت كريستين "مُسابقة إذهب هنا وهناك" لوحدها ثم علمتها لأصدقائها، وتضمنت مُسابقة الممرات البسيطة الخاصة بها نقطة بداية ونقطة نهاية، وبعض المُعيقات على الطريق، وبعض بطاقات اللعب وبطاقة فردية للتعليمات، وخلال اللعب سألها أصدقاؤها، " أين بطاقات الأماكن؟" فأجابت كريستين" يا إلهي لقد نسيتها"، وعادت لإتمامها.

أما لعبة سارة فعكست ما تضمنته وحدة النظام الشمسي التي يدرسونها في الصف، وتضمنت كافة الكواكب، وحلقات زُحل، وخلفية مُظلمة كمؤشر لليل، والشمس والنجوم، ونفذت بطاقات لعدد الأماكن التي سيتم التحرك منها وإليها، بالإضافة إلى تعليمات الفراغ الخارجي مثل" خذ قطعة من صخور القمر وانتظر"، واستخدمت حجر نرد مُمتع لتحديد الأدوار وحبوبا جافة كعلامات، وتمثلت تعليماتها البسيطة في قراءة الآتي: "التعليمات: إبدأ من القمر واذهب إلى الأرض والشخص الذي يصل إليها قبل الآخرين يكون هو الفائز"، حين جرَّبت تعليم أصدقائها على المُسابقة، اكتشفت بأنه لا

يوجد لديها مُلصقات على النقاط تُخبر اللاعبين بالوقت المُناسب لاختيار البطاقة، وكنتيجة لذلك، لم تتمكن من البدء بالمُسابقة، وأجرت سارة التعديلات اللازمة لذلك.

مُسابقة باولو أيضا "أرض الألوان" هي مُسابقة ممرات تتضمن بداية ونهاية بسيطة، ونقاطا دورية لالتقاط البطاقات، و"بطاقات" خاصة بالأماكن، والعديد من البطاقات التي تُرسل اللاعبين إلى السجن أو تُساعدهم على الهروب منه، وتضمنت بعض البطاقات تعليمات مثل: "أُخرج من السجن" و" اذهب 5 خطوات للأمام". لعب باولو بمُسابقته مرات عدة مع أقرانه، وصمم الصورة النهائية من مُسابقته لتُراعي التساؤلات التي طرحها أصدقاؤه عليه أثناء اللعب.

لاحظ بأن الحالات الثلاث السابقة، هي لأطفال حاولوا تعديل صور مُسابقاتهم، ومارسوا مهاراتهم ضمنيا في التعاون مع الأقران. إن مُسابقات البناء الخاصة بالطفل تُزود الطفل بفرص لبناء واستخدام التعليمات بطرق مُناسبة لتطبيق المحتوى الذي يتعلمونه، ولمُشاهدة وجهات نظر أخرى ولمعرفة الأشياء بصورة مُستقلة أو تعاونية.



Three invented games.

ثلاث مُسابقات مُبتكرة

- صنْع المُسابقات مع الأطفال Making Games with Children:

فيما يلي المبادئ التوجيهية التي من شأنها مُساعدتك في إضافة صُنع المُسابقات داخل غرفتك الصفية:

1. **جمع الحقائق والبحث عن المعلومات:** قبل صُنع المُسابقات يحتاج الأطفال إلى تحديد المعلومات التي يحتاجونها، وإن كان الأطفال يدرسون القضايا البيئية مثلاً، فهذا الوقت المُناسبُ لمراجعة المحتوى المُتعلم في الوحدة وتوضيح الأشياء التي ما زالوا بحاجة إلى معرفتها، وهذا هو الوقت المناسب أيضا للأطفال كي يجمعوا فيه الكتب والمصادر التعليمية الأخرى للتحقق من الحقائق.
2. **صنع مسودة اولية:** كما في عملية الكتابة، فإن عمل مسودة أولية للوح المُسابقة وبطاقاتها ومحتواها ومُلحقاتها يُساعد الطفل على التخطيط، ويزوده بإطار عمل مُنظّم للتفكير، والعمل معا للوصول إلى مُخرجات مألوفة.
3. **صنْع المُسابقة:** وفر أدوات مُتنوعة غير مكلفة أو مجانية مثل اللفات الكرتونية ولوحات الحائط الكرتونية من مُختلف الأحجام والألوان والحبوب والأقلام والنقاط اللاصقة، والمُلصقات، ورباطات الأكياس البلاستيكية، والمجلات القديمة وأرقام التقويم، وأغطية الزجاجات البلاستيكية المُتنوعة، توقع من الأطفال أن يُحددوا نمط المُسابقات التي سيصنعونها (اللوح، والبطاقة، والحركة) وابتكرها، وغالبا ما ستكون مُسابقاتهم مُشابهة للمُسابقات المألوفة لديهم، إلا أن المُحتوى وطريقة اللعب ستكون مُختلفة ومُتنوعة.
4. **اللعب بالمُسابقة:** إن لعب المسابقة يُساعد الاطفال على تحديد المشكلات والمخاطر، ويعود الأطفال إلى لوحة الرسم راغبين في تقديم مُسابقة قابلة للعب.
5. **مراجعة المُسابقة لتحقيق الأفضل:** تعني المُراجعة "إعادة المُشاهدة" وحين يُراجع الاطفال مُسابقاتهم، يُعيدون المُشاهدة والتفكير فيها حتى يصلوا إلى التميُّز في المُنتج النهائي، وتُقدمُ عملية المُراجعة فرصا مُتنوعة للتعبير الإبداعي، وحلولا للصراعات البنائية، وفرصا لممارسة التقييم الذاتي، وبملاحظة وتسجيل ومقارنة تقدم الأطفال في المُسابقات المُبتكرة خلال العام، يُحققُ المُعلمون تعلما قويا، وأداة تعليم وتقييم تُلبي حاجات الأطفال من كافة الاعمار (Castle,1998; Sarbeck & Glover,1992).

كما في المجالات الأخرى من المنهاج، ستحتاج إلى إجراء تعديلات على أدواتك ومصادرك لتلبية حاجات واهتمامات مُختلف المُتعلمين على تنوعهم، وسوف نبحث بعض التعديلات المُمكنة في القسم التالي:

التكييفات الخاصة بمُختلف المُتعلمين ACCOMMODATIONS FOR DIVERSE LEARNERS:

يمكن تعديل الأدوات الصفية بسهولة لتُناسب كافة المُتعلمين على تنوعهم، ولتعديل الأدوات بشكل مُلائم، ستحتاج إلى فهم المستوى الوظيفي لكل طفل جسميا واجتماعيا ومعرفيا، وبملاحظة الأطفال بعناية أثناء استخدام الأدوات المُختلفة ستتعرف على الأدوات والمصادر الصفية التي قد تحتاج إلى التعديل.

نصائحٌ لتعديل الأدوات والمصادر داخل الغرفة الصفية:

- توفير مكتبة لأدوات المنهاج تضم مستويات مُتعددة من شأنها أن تزودك بأفكار ومحتوى لاستخدام الأدوات والمصادر مع كافة المُستويات.
- توفير كتب مُسجلة على أشرطة ومُسجلات لاستخدامها أثناء أوقات القراءة الهادئة، وترك الفرصة للأطفال الأكبر سنا كي يستمعوا إلى أشرطة الكتب التي تُقرأ بصوت عالي على الصف.
- توفير تعليمات مُصورة على المسابقات حتى يتمكن الأطفال غير القارئين من فهم تعليمات اللعب.
- قراءة الكتب التي تعكس التنوع الثقافي والعرقي مثل عقد على حبل العد Knots on a Counting Rope (Martin& Archambault,1987)، وأكـــره الإنجليـــــزي I Hate English (Levine,1990)، وتحدث الإنجليزية لنا ماريسول Speak English for Us, Marisol!(English & Sanchez,2000)، واسمي يوون My Name is Yoon(Recorvits & Swiathowska,2003).
- تصميم مراكز لتحفيز الإستكشاف للعادات والخلفيات الثقافية مثل السنة الصينية الجديدة و كوانزا Kwanzaa الأفريقية.
- تقديم التحديات للأطفال الموهوبين والمُتميزين من خلال مهام أكثر تعقيدا مثل ابتكار الألعاب الحاسوبية (على الحاسوب)، وتصميم التجارب، وابتكار الألغاز، والنكات، والقصائد.

اقتراحات خاصة لمُختلف المُتعلمين:

الأطفال المُتعلمون للغة الإنجليزية:

يحتاجُ الأطفال المُتعلمون للغة الإنجليزية إلى العديد من الطرق كي يُعبروا عن معارفهم ويُمارسوا مهارات المُحادثة، ويُمكنُ بسهولة تكييفُ المُسابقات التي تدمج مُتعلمي اللغة الإنجليزية بصورة طبيعية في خبرات لغوية غنية تلبي احتياجاتهم، جرب التعديلات الآتية عند استخدام المُسابقات معهم:

- بسِّط التعليمات أو محتوى المُسابقات، مثلا أضف الصور إلى الكلمات في بطاقات مُسابقة البنغو Bingo داخل الفراغات المُناسبة.

- ابتكر المُسابقات بحيث لا يكون هناك فائز واضح لزيادة الثقة بالنفس.
- قدم المُسابقات التي تتطلب قراءة بسيطة أو لا تتطلب القراءة للطلبة الذين بدؤوا للتو بتعلم الإنجليزية مثل "Go Fish"، و"Candy Land"، أو"Chutes and Ladders".

الأطفال ذوو الإعتلالات في التكامل الحسي:

يستفيد الأطفال ذوو الإعتلال السمعي أو البصري والاطفال الذين يجدون صعوبات تتعلق بالمهارات الحركية الكبيرة أو الصغيرة من الأدوات البصرية والسمعية واللمسية التي تُصدر الأصوات، والإهتزازات، وتلك التي لها ملمس أو روائح، فمثلا بالنسبة للأطفال ذوي الإعتلالات في التكامل الحسي يُمكنك تجربة ما يلي:

- الخرائط اللمسية للإستكشاف.
- مجموعات الطباعة المُبكرة.
- أدوات برايل مثل توفير قائمة بطريقة برايل في منطقة التدبير المنزلي.
- ألعاب تُصدر أضواءا .
- أدوات مُتغايرة الألوان، وساطعة وبراقة.
- ألواح مُرتفعة مائلة للقراءة والكتابة.
- طاولات الرز للإستكشاف.
- اتاحة الوقت الكافي لإحضار ورفع الادوات وبذلك يتعلموا الإكتفاء الذاتي.
- تقديم أدوات حياتية حقيقية كلما وأينما كان ذلك مُمكنا.

يُمكنْ تعديل الأدوات الصفية الأخرى حتى ينجح الأطفال في استخدامها مثل:

- تقديم أحاجي كبيرة المقابض لسهولة التحكم بها .
- توفير مجموعات بناء كبيرة الحجم مثل المُكعبات الخشبية أو المُكعبات البلاستيكية الكبيرة، وإضافاتها إلى مجموعة المُكعبات والليغو.
- تحديد قطع الأحجية بقلم عريض على اللوح الخاص بها لتيسير وضعها في مكانها المُخصص.
- رفع الحواف الخارجية لقطع الأحاجي باستخدام لاصق أو صمغ لتيسير التمييز اللمسي لها.
- توفير أدوات مُختلفة اللمس لتشجيع استكشافها مثل الحيوانات المحشوة، والمُكعبات الخشبية، والسيارات البلاستيكية.

الأطفال ذوو الإعاقات الجسمية:

يحتاج الأشخاص ذوو الإعاقات الجسمية إلى الأدوات التي يمكن التلاعب بها بسهولة، تأكد من ان الاطفال ذوي الإعاقات الجسمية لديهم مكان كاف لاستخدام تلك الأدوات دون أن تُقيد حركتهم،

ضع الأدوات في مكان سهل الوصول حتى يتمكن الأطفال من الوصول باستقلالية لها، ومن التعديلات الأخرى للأطفال ذوي الإعاقات الجسمية ما يأتي:

- استخدم خرزا وأدوات وإبرا للطلبة الذين لديهم مشكلات في المهارات الحركية الدقيقة.
- احفظ الأدوات بمتناول يد الطفل بوضعها في غطاء صندوق.
- ضع أرضيات مطاطية أو فيلكرو تحت الأدوات والألعاب لتحول دون ابتعادها عن مُتناول أيديهم.
- اخفض أطواق كرة السلة.
- يمكن أن يُشارك الطفل الذي يستخدم الكرسي المُتحرك في نشاط القفز عن الحبل بتحريكه للأطفال الآخرين أثناء قفزهم عنه.

كمُعلمين، نحن مسؤولون عن التعليم، وبذلك يمكن أن يتعلم كافة الأطفال وينجحون في المدرسة، ويحتاج كل منا إلى أخذ الوقت في التفكير بأطفالنا ومناهجهم، لعكس الملائم منها وتحديد سبب ملاءمته، وتحديد ما ينبغي أن نقوم به لاحقا للأطفال. إن مُشاركة الأدوات والمصادر والأفكار مع زملائكم يمكن أن تساعدكم في تلبية المعايير للأشياء التي تعود مسؤوليتها لكم، والنظر في تلك المعايير لاحقا.

تلبية المعايير من خلال الإستخدام الفعال للأدوات والمصادر الإبداعية MEET-ING STANDARDS THROUGH THE EFFECTIVE USE OF CREA-TIVE MATERIALS AND RESOURCES:

غالبا ما يجد المعلمون بأن توفير الأدوات والمصادر للتفكير الإبداعي والتعليم المبني على الفنون تحديا لأنهم يشعرون بضعف استعدادهم لها مُقارنة بالموضوعات الأكاديمية. إن الأدوات والمصادر التي تُشجع التفكير والتعبير الإبداعي ترتبط بمعايير التخصصات المُختلفة وتتطلب التعلم اليدوي والذهني على حد سواء (Beeghly& Prudhoe,2002; Wassermann, 2000; Zemelman, Daniels, & Hyde,2005)، وتُشجع هذه الأدوات الأطفال على التجول والتجربة، والنظر والنمذجة، والعصف الذهني ولعب الدور، وتتطلب الإستقصار وحل المشكلات بالإضافة إلى الرسم والتلوين والتمثيل والتعبير والرقص للتعبير عن فهمهم، ويتم استخدام الأدوات بهذه الطريقة بالتوازي مع أنماط اللعب التي تمت مُناقشتها في الفصل الثاني (اللعب الوظيفي، واللعب الدرامي، واللعب الدرامي الإجتماعي، والمُسابقات التي لها قواعد).

إن للعديد من المدارس والمُنظمات الفنية مواقع على الشبكة الإلكترونية تُقدمُ معلومات وخططا للدروس والأنشطة للمعلمين لاستخدام الأدوات والمصادر بفاعلية، ويبقى المعلمون هم المسؤولون عن اختيار الأدوات والمصادر الأكثر مُلائمة، وتحديد وقت ومكان وكيفية جعلها سهلة الوصول وإجابة

أسئلة "ما هي الأدوات الصفية والمصادر التي تُحفز التعليم المبني على المعايير؟" و"كيف يُمكن أن تُؤثر الأدوات التعليمية والمصادر المُختلفة على التعلم؟"

فيما يلي أمثلة على طُرق دمج الأدوات والمصادر الإبداعية في منهاجك. هذه الأمثلة متبوعة بمحتوى وفنون ومعايير تدريس محلية مُلائمة.

الأدوات والمصادر للفنون اللغوية الإنجليزية:

اقرأ كتاب ارقص معي (Dance with Me(Esbensen,1995، ويتضمن 15 قصيدة مُتنوعة حول أنواع مُختلفة من خطوات الرقص مُوضحة بالألوان. وتصف القصائد الأشياء والأحداث اليومية من وجهة نظر المُؤلف مثل أصوات رقص الحنفية أثناء سقوط قطرات المطر على السطح في عاصفة صيفية، ووجود فعل رضيع على أفعاله أمام المرآة وامرأة ترقص أثناء قص العشب في حديقة منزلها. يُشاهد القرّاء أشياء عادية مثل الفقاعات والرياح والغبار ومن خلال عدسات مُختلفة.

مرحلة الروضة/ ما قبل المدرسة:

استخدم قصيدة "الفقاعات Bubbles" من كتاب ارقص معي (Dance with Me(Esbensen,1995، وقم بدعوة الأطفال كي يصبحوا علماء فُقاعات"bubbleologists" ويدرسوا الفقاعات، ومع بعض الحلول الخاصة بالفقاعات وصولجانات مُتنوعة. اتركهم يستكشفون ويصنعون الفقاعات، وشجعهم على وصف فقاعاتهم – لونها، وشكلها، وحجمها، وعددها، وطولها، ومدة بقائها- وعلى تحديد الصولجان الذي يعمل بصورة أفضل.

الأنشطة المُمكنة:

- استخدم ألوان الباستيل للكتابة و/ أو اطلب منهم معرض القصائد التي ألهمتهم بها "الفقاعات".
- استخدم أدوات إيقاعية لإصدار مُؤثرات صوتية لقراءة "الفقاعات".
- ابتكر كلمات للفقاعات من مُختلف الأحجام.
- قم بعمل عصف ذهني لطُرق الطفو ، الفقاعات.

الصف الأول وحتى الرابع:

الأنشطة المُمكنة:

- أعد تعريف العادي: ابتكر قصيدة مُمتعة حول شيء عادي في حياتك اليومية (استخدم الحركة، والصوت، والفعل، والشخص، والمكان).
- استخدم الشبكة الإلكترونية في استكشاف خطوات الرقص من حول العالم وطبّقها على شيء عادي.
- ابني نموذجا كرتونيا لشيء عادي وشارك بناءك مع الأصدقاء.

الروابط مع معايير الإنجليزية/ اللغة/ والفنون:

الفنون (الرقص): تفهم مبادئ وضع الألحان الراقصة، وعملياتها، وبناءها، بالإضافة إلى تطبيق وإظهار مهارات التفكير الإبداعي والناقد في الرقص.

الفنون اللغوية: يُطبق الأطفال مدى واسع من الإستراتيجيات لفهم وتقييم وتقدير النصوص، ويستمدونها من خبراتهم وتفاعلهم مع القُراء والكُتاب الآخرين، ومعرفتهم بمعنى الكلمة والنصوص الأخرى.

العلوم (العلوم الفيزيائية): يُطور الطلبة فهما لاحتمالات الأشياء والأدوات.

تعليم المُعلم:

INTASC- المبدأ 1، محتوى علم التربية.

NAEYC- المعيار 4، التعليم والتعلم، والمعيار الفرعي 4c، فهم محتوى المعرفة في التعليم المُبكر.

أدوات ومصادر العلوم:

لابد أن تُحفز أدوات ومصادر للعلوم: التحقيق المُستمر والفهم (Bloom, 2006; Worth & Grollman,2003)، إن تعليم العلوم الفعال يتطلب امكانية تنظيم مدى واسع من الأدوات والتجهيزات والتكنولوجيا العلمية الأساسية، بالإضافة إلى أدوات خاصة بموضوعات وخبرات تعلمية مُحددة، ولابد أن يوازن المُعلمون بين الأمان والإستخدام المُناسب والتوفر وبين حاجات الأطفال للمشاركة بأنشطة تصميم التجارب، واختيار الأدوات، وبنائها، وجميعها ضرورية لتطور الموقف التحقيقي.

وتتضمن القراءة العلمية أيضا استخدام الأدوات والمصادر خارج المدرسة مثل مراكز العلوم والمعارض، ويُمكنُ أن تُستخدم البيئة الفيزيائية الخارجية والداخلية للمدرسة كمختبر معيشة للطلبة فيما يتعلق بالظواهر الطبيعية ولابد أن تُستخدم كمصدر للدراسات العلمية أينما كان موقع المدرسة.

امثلة:

مرحلة الروضة/ ما قبل المدرسة:

تتضمن الأدوات الأساسية المُناسبة مثل ورق التصدير ولفافات النايلون ومجموعة الأصداف والشكيلة من البذور، والحبوب، والبازلاء، وكرتون البيض، وصينيات الطعام، وعدسات يدوية، وقطع مغناطيسية من مُختلف الأشكال والاحجام، وأكواب وملاصق قياس، وكرات مطاطية من مُختلف الأحجام والقياسات، وصناديق أحذية، وحيوانات بلاستيكية صغيرة، وصواني وكتب تجارية.

الأنشطة المُمكنة:

- بحث تغير الألوان بصبغات الطعام وقطارة العين.
- خلط معجونة التشكيل ومُلاحظة التغيرات.
- بناء نموذج من المعجون.
- استخدام الأدوات المعاد تدويرها أو المُستخدمة لابتكار الصلصال ومُقارنة ومُغايرة التغيرات.

الصف الأول وحتى الرابع:

بالإضافة إلى الأدوات السابقة إستخدم البالونات، وجهاز الباروميتر(قياس الضغط الجوي)، والبطاريات، والأكواب، والحاسبات، وصور للطيور الإقليمية، وصخور، ومعادن، وبوصلات، واسطوانات، وأوعية بلاستيكية، ومصاصات، ومناشير زجاجية، وبكرات.

الأنشطة المُمكنة:

- استخدم "دفتر رسم للإختراع" لابتكار حيوان مُخترع، وطعام، ومُسابقة، أو آلة. ارسم "الفكرة" على دفتر الرسم ثم استخدم بعض الأدوات الأساسية لابتكار اختراعك.
- اكتب قصة حول اختراعك.
- ابحث في الشبكة الإلكترونية لتحصل على معلومات عن مُخترعك المُفضل والأدوات المُفضلة التي استخدمها-تها في ابتكار الإختراع.
- اعمل جولة في للدرسة للتعرف على كل الأشياء الأخرى التي تم اختراعها.
- اصنع"حقائب غير مُكلفة" بتعبئة حقائب الغذاء بأشياء من أدوات العلوم الأساسية، واطلب من الأطفال ابتكار شيء ضمن مجموعاتهم.

مصادر للأدوات المجانية وغير المُكلفة:

1. مكتبة ومركز المعلومات العامة لوكالة الحماية البيئية Environmental Protection Agency Public Information Center and Library http://www.epa.gov
2. إدارة الفضاء والطيران الوطنية (NASA: National Aeronautics and Space Administra-tion) قسم التعليم/ المكاتب الرئيسية 300 E Street SW Washington, DC20546 http://www.nasa.gov
3. مؤسسة العلوم الوطنية لقسم التعليم ما قبل الجامعي National Science Foundation 4201 wilson Blvd Arlington, VA 22230www.nsf.gov
4. الكتب التجارية للعلوم المميزة للطلبة من الروضة وحتى الصف الثاني عشر، مُستويات القراءة الموصى بها مصنفة تحت سبع موضوعات http://www.nsta.org/ostbc

الروابط مع معايير العلوم:

NSES المعيار التعليمي D: مُعلموا العلوم: تصميم وإدارة البيئات التعليمية التي تُزود الطلبة بالوقت والمكان والمصادر اللازمة لتعلم العلوم، وبأداء ذلك، يُتيحُ المُعلمون أدوات ومُعدات ووسائل الإعلام والمصادر التكنولوجية بمتناول يد الطلبة ويُحددون ويستخدمون المصادر خارج المدرسة.

تعليم المُعلم:

INTASC– المبدأ 1، محتوى علم التربية.

NAEYC– المعيار 4، التعليم والتعلم، والمعيار الفرعي 4c، فهم محتوى المعرفة في التعليم المُبكر.

أدوات ومصادر الإجتماعية:

مثال:

أثناء الدراسة عن المُؤلف جاري سوتو Gary Soto، تعلم الأطفال عن الثقافة الإسبانية من خلال أعماله، وبالنسبة للأطفال الأصغر سنا، فتتم قراءة قصة مطبخ تشاتو (1997) Chato's Kichen، وهي قصة تدور حول خمسة فئران يتحركون قرب الباب نحو القطة ومن يصل لها في البداية يكون صديقها ويحتفل معها في المهرجان، بالنسبة للأطفال الأكبر سنا، تتم قراءة قصة قصائد الحي Neighborhood Odes(1992)، وهي مجموعة مُكونة من 21 قصيدة في حي شيكانو، تصفُ الأشياء الشائعة مثل موسيقى سيارة بيع البوظة (الآيس كريم)، وأعلى الثلاجة حيث توجد بعض قطع الخبز والغبار الذي يغطي الهواء حين يعزف طفل على الغيتار ويُثارُ بشكل القصائد التي تسقط على صورة أعمدة عمودية طويلة تتقاطع مع خطوط قصيرة، وتعكس الرسوم التوضيحية للقطع الخشبية ثقافة مُجتمع شيكانو، وتتناول أناشيدهم الحديث عن الألعاب النارية والحيوانات الأليفة والأجداد والرفاق والمكتبة.

مرحلة الروضة/ ما قبل المدرسة:

الأنشطة المُمكنة:

- تصميم كتاب عن قصائدك المُفضلة.
- عمل وجبة الكويساديلاس quesadillas المكسيكية.
- رسم صُور شخصية عن الشخصيات وابتكار معرض للصور.
- دراسة الأحياء المحلية والتعرف على الثقافة المكسيكية الأمريكية وعلى المكسيكيين.
- ابتكار صور تُوضحُ الأشياء المُفضلة في منزلك (الألعاب، والطعام، والأثاث).

- إبتكار دمى لتمثيل الأشياء التاريخية.
- استكشاف مواقع المعارض الخاصة بمُساهمات الأشخاص الإسبان.
- تعلم الأغاني الفلكلورية والمُسابقات الغنائية للثقافة.

الصف الأول وحتى الرابع:

الأنشطة المُمكنة:

- ابتكار دولة جديدة بطعام ورياضة ووسائل مواصلات خاصة وعَلَم ونشيد وطني واسم دولة وشعار خاص.
- ابتكار مُسابقات (الذاكرة، والتركيز) التي تستخدم الصور في قصائد سوتو.
- ابتكار قصيدة عن شخص مُفضل أو شيء في حياتك اليومية.
- لعب مُسابقة من إحدى الدول.
- زيارة بعض مواقع الشبكة الإلكترونية مثل الجغرافية الوطنية National Geographi، ومعرض غيتي Getty Museum، والبحث للوصول إلى المواقع الأخرى الخاصة بالثقافة الإسبانية واستكشاف الفنون المكسيكية الأمريكية.

الروابط مع معايير الفنون والدراسات الإجتماعية:

- الدراسات الإجتماعية (ثقافة): يستكشف الأطفال كيفية مُساعدة الثقافات لهم على التعبير عن أنفسهم من خلال الفنون.
- الدراسات الإجتماعية (الروابط العالمية): يستكشف الأطفال كيفية التعرض للتنوع الموجود في عالم الثقافات (الرقص، والطهي، وحسن الضيافة)، والذي قد يقود إلى فهم مثالي أو عدم فهم أحيانا.
- الدراسات الإجتماعية (ثقافة): يبحث الطلبة عن تشابه واختلاف الثقافات والمجموعات والمجتمعات المُتنوعة من خلال الأوضاع الشاملة.
- الفنون (الفنون البصرية): فهم وتطبيق الوسائل الإعلامية، والتقنيات، والعمليات.
- فهم الفنون البصرية وعلاقتها بالثقافة والفنون.

تعليم المُعلم:

INTASC– المبدأ 1، محتوى علم التربية.

NAEYC– المعيار 4، التعليم والتعلم، والمعيار الفرعي 4c، فهم محتوى المعرفة في التعليم المُبكر.

الأسئلة الأكثر شيوعاً حول المصادر والأدوات:

Frequently Asked Questions About Art in the Curriculum:

لدي الكثير كي أعلمه للأطفال متعلمي اللغة الإنجليزية، لماذا ينبغي علي استخدام المُسابقات معهم؟

يتحدث الأطفال في مدارس اليوم أكثر من 400 لغة مُختلفة. وبالنسبة لكافة الأطفال، فإن الإندماج في مُسابقات المُحادثة والقراءة والقصص، والكلمة والكتابة، والمُسابقات الخارجية، من شأنه أن يُطور تعلمهم. فهو طرقاً مُختلفة للتعبير عن المعارف وإيجاد بيئة للتفكير بسهولة وإصالة والتفكير التخيلي. إبتكر مُسابقات الخبرات اللغوية والأفكار، فالخبرة هي الصمغ الذي يجعل التعلم يلتصق" (Paragon& Doyle,2005, p.131). بالنسبة لمتعلمي اللغة الإنجليزية من كافة المُستويات فإن المُسابقات تُشجع الطلبة على العمل في مشاريع من شأنها أن تُسهم في اكتساب اللغة المحكية، والتي يكون فيها الوضوح والتركيز على الإستخدام السهل للغة المحكية، وتلغي الخرافة التي مفادها أن المُسابقات غير مُلائمة لمتعلمي اللغة غير الأصليين (Kindler,2002).

لدي أطفال من عدة دول داخل غرفتي الصفية، كيف لي أن أحدد أنواع الأدوات التي علي اختيارها، فأنا لا أستطيع تعليم كافة تلك الثقافات على اختلافها!

تُعدّ الأدوات التي يستخدمها الأطفال مُحركات قوية للتعليم مُتعدد الثقافات لأنها تمثلات بصرية لمشاعر الآخرين وسلوكهم وقنواتهم وعاداتهم. "إن استخدام الأدوات المُتجذرة في العادات الثقافية من شأنه أن يُساعد الأطفال على تثبيتها بعمق وعلى مشاركة ثقافاتهم مع الأطفال الآخرين. وعند دمجها مع تعليم الموضوعات الأخرى، فإن الفنون تُعدّ مُحركاً للطلبة لتقديم خبراتهم الحياتية داخل الغرفة الصفية بطرق هادفة تُميزهم عن أقرانهم ومُعلميهم" (Arts Education Partnership, 2004, p.35). ويُمكن أن يستخدم الأطفال من الخلفيات المُتنوعة الأدوات الفنية أيضاً لدمجها مع غيرها وبناء فهم للسياق والثقافة والوضع الإجتماعي الإقتصادي، ولذلك لابد أن تعكس الأدوات خصوصية الأطفال والبالغين في تلك الأوضاع (Isenberg &Quisenberry, 2002; Ramsey, 1998; Weston, 2004).

في صفوف تعليم الطلبة، بعض الأطفال موهوبين وفي نفس الوقت هم من مُتعلمي اللغة الثانية، ما هي الأدوات والمصادر التي يحتاجها هؤلاء الأطفال؟

هناك العديد من الخرافات التي تُحيط بالأطفال الموهوبين من مُتعلمي اللغة الثانية، فهؤلاء الأطفال يحتاجون إلى بيئة غنية لغوياً بالإضافة إلى استخدام الذكاءات المُتعددة. ومن غير الصحيح أن هؤلاء الأطفال هم أقل كفاءة وغير قادرين على التوضيح أو لا يعملون بشكل جيد في المشاريع الفردية أو الجماعية البحثية (Castellano,2003)، ولأن قدراتهم اللفظية إستثنائية، يحتاج الأطفال مُرتفعي التحصيل إلى استخدام ألعاب لغوية أكثر مثل الألغاز والنكات والقصائد والمُسابقات النطقية والموجهة بالتعليمات. إن الأطفال الموهوبين أكاديمياً يستمتعون باللعب وبإبتكار المُسابقات الحاسوبية (على الحاسوب) والتي تعتمد على القدرات الذهنية وحل المشكلات المُتقدمة في الرياضيات واستكشاف الأفكار واختبار الفرضيات والحكم على نوعية الحلول الأخرى. وتُزوّد الأبعاد والأركان التعليمية الأطفال باحتمالات مُتعددة لاستخدام قدراتهم. وفي كل غرفة صفية، يحتاج الأطفال إلى مدى مُتنوع من الأدوات والمصادر الإبداعية التي تستحرهم وتتحدى تفكيرهم، وتجعلهم أكثر اندماجاً وتدعم فهمهم الهادف وتفكيرهم الإبداعي.

مواقع إلكترونية يُمكنك زيارتها Web Sites to Visit:

http://www.exploratorium.edu

معروضات يدوية مُكرسة للتعليم والتعلم المبني على التحقيق

http://www.thegateway.org

يُوفرُ تسهيلات لخطط الدروس ووحدات المنهاج وغيرها من المصادر التعليمية الأخرى

http://www.puzzlemaker.com

يُتيحُ للمستخدمين ابتكار الأحاجي والمُسابقات الجرائد والنشرات وأوراق العمل والتعيينات الصفية.

http://www.terra-quest.com

يتضمنُ معلومات حول علم البيئة والسفر والبيئات والحياة البرية والتاريخ.

http://webquest.sdsu.edu

يُوفرُ مصادر موجهة نحوالتحقيق لأولئك الذين يستخدمون نموذج البحث على الشبكة WebQuest للتعليم من خلال الشبكة الإلكترونية.

http://www.field-guides.com

جولات ميدانية للأطفال من كافة الأعمار في مُختلف الموضوعات.

http://www.smithsonianeducation.org/

معهد سميثسونيان لمصادر الشبكة الإلكترونية التربوية -Smithsonian Institute Education Internet Resources

يُوفر خططا تدريسية في كافة الموضوعات ومعلومات عن الجولات الميدانية لكافة المستويات الصفية

http://wkle.wheelock.edu/wheelonet-staff/curriculum.html

يُوفرُ خططا للمعلمين عن الحيوان.

مُلخص الفصل CHAPTER SUMMARY:

1. تاريخيا، لعب الأطفال من مُختلف الثقافات بالأدوات، وتأثرت أنماط الأدوات المُتاحة بالقضايا السياسية والثقافية والإقتصادية وأثرت بقوة على تعبير الأطفال عن أنفسهم، وعلى الإبتكار والتفكير التشعيبي لديهم.
2. تتضمن الأدوات التي تتبنى الفكر الإبداعي والتعلم المبني على الفنون استخدامات مُتعددة تُشجع الإبتكار وحل المشكلات وهي مُوجهة نحو العملية لا المُنتج.
3. لابد أن يُجرب الأطفال الموازنة بين الأدوات بما في ذلك أدوات المهارة/ المفهوم، والتلاعب، والبناء، والتعبير الذاتي والأدوات اليومية والطبيعية.
4. الأدوات المُلائمة تطوريا تكون قوية وحقيقية وذات معنى وتستثير التخيل ولابد أن تكون مُتاحة للأطفال من كافة الأعمار. يحتاج الأطفال الأصغر سنا إلى أدوات للإستكشاف والبحث في

اللعب الدرامي والفني والموسيقي والبنائي والتلاعبي، ويحتاج الأطفال الأكبر سنا إلى الأنشطة الواقعية، والموجهة بتعليمات والمُرتبطة بالأقران.

5. الأدوات التقنية(التكنولوجية) هي إحدى أدوات التعلم الصفية المُتعددة، والتي تُمكن الأطفال من التحكم بعالمهم الرمزي، وتطبيق مهارات جديدة ومألوفة، وزيادة تفاعلهم الإجتماعي، وتحفيز تعلمهم الموجه ذاتيا، وحل مشكلاتهم، كما وتربط المعلومات بما يعرفونه وبما يدرسونه.

6. المُسابقات المُنظمة يمكن أن تكون سمة مهمة في المنهاج إن تم تقديمها أو لعبها بصورة مُلائمة، فهي تُشجع الحكم الذاتي، وصنع القرار والتعاون، واستخدام التعليمات.

7. لابد أن يُوفر المعلمون الفرص للأطفال لابتكار وتعليم ولعب مُسابقاتهم الخاصة كجزء من المنهاج.

8. إن استخدام أدوات ومصادر إبداعية مُختلفة هو احد الطرق الفُضلى للمُعلمين لتكييف المنهاج بشكل يتناسب مع قُدرات واهتمامات وخلفيات الأطفال الثقافية على تنوعها.

المُناقشة: منظورات على الأدوات الإبداعية:

1. اختر، وابحث، واستكشف أدوات الأطفال الإبداعية، وفكر في الطرق التي يُمكن أن يستخدمها الأطفال بها، وحاول مُلاحظة استخدام مُختلف الأطفال لنفس الأداة(إن كان ذلك مُمكنا)، واحتفظ بقائمة لاستخدامات الأطفال لها، وقارن ما ورد في قائمتك مع استخدامات الأطفال الذين اختاروا نفس الأداة، كيف استخدم الرضيع/ الدارجون(أطفال الحضانة)، وأطفال الروضة/ مرحلة ما قبل المدرسة، وأطفال الصفوف من الأول وحتى الرابع تلك الأدوات؟
2. أعد قراءة ما بين الأقواس في مُقدمة الفصل، وقم بوصف تغيُّر تفكيرك عند انتهائك من قراءة الفصل.
3. إن دمج المُسابقات المُبتكرة في المنهاج يُوفر فرصا مُتعددة للتعلم، ناقش هذه الفرص واقترح طرقا لدمجها كجزء من وحدة الموضوع.
4. لماذا ينبغي على الأطفال استخدام الأدوات الإبداعية؟ سجل بعض هذه الأدوات وقم بوضع عبارة عقلانية تُبرِّر تضمين كل منها في المنهاج.
5. بالعودة إلى السيناريوهات الصفية في بداية الفصل، لماذا يُعد من المُهم لمُعلمي الأطفال تقديم هذه الأنواع من الأدوات؟ ما هي أدوارها؟ دافع عن فكرتك.
6. لاحظ طفلا يستخدم أدوات للمرة الأولى، وعد إلى المناقشة المتعلقة باستخدام الأدوات في هذا الفصل وقم بوصف سلوكاته، كيف تتناسب هذه السلوكات مع ما تناولته المُناقشة.



الفصل 9



تقييم العمليات والإنتاج الإبداعي للأطفال

Assessing the Creative Processes and Products of Children

Mary Renck Jalongo and Marilyn J. Narey

إن العمل الإبداعي للأطفال إن تم أخذه بجدية، يُمكن ويجب أن يتم قياسه وتقويمه

Lars Lindstrom, 2006, p.64



المنظورات الصفية على التقييم للعمل الإبداعي CLASSROOM PERSPECTIVES ON ASSESSMENT OF CREATIVE WORK:

الروضة - مرحلة ما قبل المدرسة: Preschool - Kindergarten

كاستجابة إلى المعايير الأكاديمية للولاية، خطط ستة من مُعلمي الروضة في المُقاطعة وحدة لدورات الحياة دمجت الفنون بالتعبير الإبداعي، وشملت خبرات الأطفال زراعة البذور لمشاهدتها وهي تنمو ومُلاحظة تحول الشرنقة إلى فراشة، وتَميَّز كل يوم بقصة مثل البذرة الصغيرة The Tiny Seed(Carle, 2001)، وبذرة صغيرة واحدة (One Little Seed(Greenstein,2004، وزهرة عباد الشمس الصفراء الكبيرة (Big Yellow Sunflower (Barry,2008، والملك وملكويد Monarch and Milkweed(IFrost,2008)، واحتفظ الأطفال بالمجلات العلمية، ودورات الحياة الدرامية، وابتكروا الموسيقى لترافق عروضهم لدورات الحياة، وعملوا في مجموعات لابتكار كتب مصورة حول نمو نباتاتهم وحيواناتهم، وشارك الطلبة أيضا في ركن اللعب الدرامي الإجتماعي وأتموا عمل حاضنة النباتات، والأوعية البلاستيكية والنباتات والأدوات اللازمة لعمل الرموز وكتابة الإيصالات، ولتقييم فهم الطلبة، استخدم العلمون المُلاحظات الخاصة باللعب، وإرشادات تصحيح الكتب المُصورة، وتسجيلات الأغاني والعروض التمثيلية.

الصف الأول-الصف الثاني:

اعتاد غالبية المُعلمين على مُشاهدة كراسات الرسم الخاصة بالأشخاص المشهورين مثل ليوناردو دافنشي، والتي استُخدمت لتسجيل التفكير والخيال والنباتات والإختراعات، كما أنتج عالم الطبيعة تشارلز داروين دزينات من كراسات الرسم لتسجيل ملاحظاته العلمية، فيما ابتكرت الملكة فكتوريا مذكراتها عن أطفالها بالألوان المائية. وكاتباع لتلك العادات، قرر معلمو الصف الأول انتاج كراسات مُلاحظات فارغة ليستخدمها طلبتهم ككراسات رسم أثناء دراستهم خلال العام الدراسي، بدؤوا بالنظر إلى الأمثلة في كتب الأطفال مثل كتاب جانيت ستيفين Janet Steven's (1996) من الصور إلى الكلمات: كتاب حول صنع الكتاب From Picture to words: A Book about Making a Book، ثم وفر المعلمون وقتا في كل يوم للأطفال كي ينفذوا كتب الرسم بطرقهم المُفضلة، وجلس ثلاثة طلبة قرب الشباك، واختاروا العمل قرب بعضهم بعضاً وبدؤوا الحوار، وكان أحدهم يجلس على الأرض قرب حوض الأسماك لدراسة السمكة، ولم يكتب المعلمون على رسوم الطلبة الحقيقية لأنهم بذلك قد يوحوا للأطفال بأن الكلمات أكثر أهمية من تعبيرهم البصري (Anning,1999)، وبصورة دورية،

اجتمع المعلمون بطالب أو بمجموعة من الطلبة لمشاركتهم في العمل، وتم جمع مُدخلات الأطفال الأسبوعية لعدة شهور ثم تمت مُشاركتها مع مُعلميهم ومن ثم مع أسرهم في وقت المُؤتمر.

الصف الثالث - الصف الرابع:

تعاون مُعلمو الصف الثالث مع معلم الموسيقى في مشروع يمتد على طول السنة لتمكين كافة الطلبة مع نهاية السنة من تسجيل استكشافاتهم الموسيقية، بدأ المشروع حين احضر المُعلمون والأطفال أشرطتهم وأقراصهم وعروض الفيديو للموسيقى المُفضلة لهم، وقدّم المعلمون المشروع بعزف اختيارات موسيقية مُتنوعة خلال فترة أسبوع أو اثنين، وأخبروا الطلبة بأنهم سيُجربون للموسيقى مع الصوت لإنتاج قرص مرن أو عرض موسيقي شخصي على الفيديو، وفي كل يوم، كان يتم تخصيص وقت كي يتمكن الأطفال من عزف الأدوات (مثل المُسجلات ولوحات المفاتيح)، وبناء وعمل أدوات يدوية، أو إعداد الأنغام و/ أو القصائد الغنائية ووضعوا جدولا لحصص التسجيل.

وتمت مُشاركة بعض الكتب المصورة حول الموسيقى والتلحين مثل كتاب الأغاني المصور: القطار الذي أسموه مدينة نيو أورليانس The train They Call the City of New Orleans (Goodman & McCurdy,2003)، بالإضافة إلى كتب حول أشخاص صنعوا أدوات مُوسيقية مثل مُتنع في المكسيك Made in Mexico (Laufer,2000)، والصور في المعرض Pictures at an Exhibition (Celenza,2003)، كما استقى الطلبة الإلهام من أشرطة الفيديو التي ركزت على الموسيقى والمُوسيقيين مثل ديوك إلينغتون: أمير البيانو وفرقته Duke Ellington: The Piano Prince and His Orchestra(Weston Woods,2000)، وهذه الأرض هي أرضك This Land Is Your Land(Weston Woods,2000)، وهو فيديو حول أغاني وودي غيثري، شارك الطلبة في الحفلات التي نفذها طلبة الثانوية العامة، وذهبوا إلى رحلة ميدانية ليُشاهدوا الفرقة وهي تعزف قرب الجامعة، وتعمل مع الموسيقيين في برنامج الإقامة، وتم تخزين المقطوعة المُسجلة لكل طالب من الصف الثالث في مُغلف أُلصق عليه اسم الطالب. وتمت مُشاركة القرص المرن الموسيقي النهائي ومُناقشته من قبل الطلبة مع أقرانهم ومُعلميهم بما يتناسب مع أهداف الطلبة. وفي كل حالة من هذه الحالات، كان المُعلمون يُقيمون نمو الإبداع والتعبير الفني لدى الأطفال.

تحديات التقييم في الإبداع والفنون ASSESSMENT CHALLENGES IN CREATIVITY AND THE ARTS:

يتضمن التقييم التعرف على الأهداف والغايات واختيار العمليات، والطرق، والقياسات، وتنسيق الوقت، وتحليل البيانات، وتفسير النتائج، وصياغة الإستجابات للنتائج (Dorn, Madeja, & Sabol, 2004, p.22)، مبدأ رئيسي في التقييم يتمثل في ضرورة ارتباطه مع المنهاج المكتوب والتعليمات التي تأخذ مكانها في الغرفة الصفية (Goodlad,2007;Popham,2004).



يحتاج التقييم إلى أخذ أهداف المُعلمين وأهداف الطفل بعين الإعتبار

شكَّل التقييم المُعاصر للعمليات والإنتاج الإبداعي بعض التحديات الفريدة (Sefton-Green&Sinker,2000)، وبشكل عام، فيما يأتي بعض هذه التحديات:

أولاً، ما هي طبيعة خبرات التعلم الفنية، وإن كان بمقدورنا فهمها بما فيه الكفاية، كيف سيكون بمقدورنا التحكم بها أو قياسها؟ ثانيا، هل تتشابه المجالات الفنية والمُوسيقية وخبرات الرقص والدراما مع بعضها بعضاً بشكل يُبررُ جمعها معا كـ "تربية فنية"، أو هل من الأفضل فصلُ كل منها؟ وأخيرا، ما هي أنواع المُخرجات التي علينا توقعها كنتيجة لتعلم الفنون، وكيف تتقاطع الفنون مع التطور الإنساني؟ (Horowitz&Webb-Dempsey,2002,p.98)

حين تظهر قضايا التقييم تلك في الغرفة الصفية، يكون المُعلمون مُلزمون بحلها، وتتمثل نُقطة البداية بتقبل أن العملية والإنتاج الإبداعي هما أمران مُتعددا الأبعاد ومُعقدان، لذا، فإن تقييم النمو الإبداعي لدى الأطفال يُعد مُفيدا من منظور بين فريقي، ويظهرُ التركيز على النوعيات الإبداعية في مُختلف الظروف وضمن الموضوع.

ويعني ذلك أيضا بأن المُعلمين الذين يبحثون عن توثيق التفكير الإبداعي وحاجات التعلم المبني على الفنون يحتاجون للتركيز على ما يفهمه الأطفال ويعرفونه ويستطيعون القيام به (Wiggins & McTighe,2005)، افترض بأن مُعلما يعرضُ وحدة في قراءة الإعلام بطريقة يُقدم للأطفال فيها مصادراً لابتكار إعلان تجاري (Burton,2006)، قد يتضمن معيار التقييم هنا أمورا كنوعية العمل البحثي، وابتكار المُنتج، والقدرة على استخدام النموذج، وقدرة الطفل على التقييم الذاتي (Lindstorm,2006).

فكرة أخرى لابد أن يفهمها المُعلمون وهي أن التفكير الإبداعي والأعمال الفنية لا يتم تقييمها بدقة باستخدام اختبارات معيارية المرجع، إذ أن غالبية الإختبارات المعيارية هي اختبارات قلم وورقة، وتتضمن مهام "إجابة صحيحة واحدة" تُقارنُ أداء طفل واحد بمجموعته أو أقرانه – وجميع هذه الأشياء قد لا تتناسبُ مع العمليات الإبداعية (Sternberg,2006). وحتى الإختبارات المُصممة لتقييم الإبداع تعتمد بشدة في بعض الأحيان على السلوك الإبداعي الفردي (مثل القدرة الفنية) أو تميل إلى تقييم حل المشكلات في أوضاع مُقيّدة جدا (Chae,2003;Kim,2006;Urban,2005).

افترض بأن أحد الباحثين يُقيم الإبداع من خلال اللعب بالمُكعبات، فيُقدم للطفل مجموعة من المُكعبات الخشبية، ثم يُراقب لعب الطفل بالمُكعبات لفترة زمنية قصيرة، قد يرى الباحث بأن الطفل أظهر أصالة قليلة، إلا أن الطفل قد يكون مُعتادا على دمج الألعاب الصغيرة أثناء لعبه بالمُكعبات، وإذا قد يعمل مع الأطفال الآخرين بشكل يختلفُ كثيرا في ابتكار وحدة كبيرة من أبنية المُكعبات، أو قد يكون تخيليا بشكل غير عادي مع الألعاب البنائية داخل المنزل، وبذلك، وببساطة لا يعكسُ الشكل المُقيّدُ للإختبار امكانات الطفل.

افتراض ثالث لابد أن يتقبله المُعلمون وهو أن التفكير الإبداعي والعمل الفني يتطلبان سياقات الحياة الحقيقية ليكونا صادقين، ولا تُقدّمُ العلامة العليا على اختبارات الإبداع مؤشرا يوميا أصيلا لتفكير وتعبير الطفل الإبداعي، مثل القدرة على بناء الديوراما المبنية على قصة مُفضلة، وكُلما تم الإبتعاد عن الخبرات الفورية اليدوية والمباشرة كلما قلت فرص ظهور المُؤشرات الخاصة "العالم الحقيقي"، ويعكس الشكل 9.1 نظرة عامة عن المهام التقييمية الثلاثة، والأدوات والمُخرجات ضمن ثلاث مجموعات رئيسة: (1) المُعلم، و(2) الطفل، و(3) الوالدان، والأسر، والمجتمع الأكبر.

يُراعي المُعلمون –سواء كانوا معلمين عامين أو مُعلمي فنون– معرفتهم بطرق التقييم ليُصبحوا غير تقليديين (Dorn, Madeja, & Sabol,2003)، ورغم ذلك فإن المُعلمين إن تركوا الإنتاج الإبداعي والفنون بعيدا عن حلقة التقييم، فإن ذلك المسعى سيكون مختفيا بمجالات المناهج الأخرى التي ترتبط بالتقييم والمعايير.

ومن الأخطاء الشائعة في تقييم عمل الأطفال إصدارُ أحكام مُفاجئة حول ما إذا كان عمل الطفل "مُتقدما"، إلا إن اداء المهام بشكل مُبكر لا يعني بالضرورة أدائها بشكل أفضل، فمثلا، إن رسم الطفل شخص الخطوط الذي يُمثل راقص باليه قبل غالبية أقرانه فهو يُقدم صورة نمطية، وتقليد الصور النمطية لا يُعدُ عملا إبداعيا أو فنيا، حتى إن كان قد نفذه قبل غالبية أقرانه، ومن ناحية أخرى فإن الطفل الذي يستخدم الخطوط الأولية في إظهار سيولة حركة الباليه، فإنه يستحقُ تقييما جيدا حتى إن لم يكن رسمه "يُشبهُ" رقص الباليه بشكل كبير، ويحتاج المُعلمون لتشجيع معرفة ومهارات الأطفال وفهم عملهم للفنون، وإظهارهم لها وتقدير أعمالهم الخاصة وأعمال الآخرين، "لابد أن تكون لدى الأطفال قُوىً في مجال مُحدد (قد يكونُ لدى الطفل ذي الإعاقة الحركية موهبة كبيرة في إدارة الرقص) (Peter,1998, p.168)، ولابد أن تكون طُرق التقييم مُرتبطة ومُلائمة ومُناسبة لتوثيق الجهود والتقدم بالإضافة إلى تحقيق أهداف وإنجازات مُحددة.

المهام التقييمية المُلائمة

- فُرصٌ للتعلم.
- تُمكِنُ كل طفل من النجاح في بعض المُستويات.
- مشمولة في المنهاج.
- تربط المُحتوى بالعملية وبعادات العمل.
- تُقرُّ بإنجازات الأطفال.
- تمنحُ الأطفال فرصا لإظهار ما تعلموه.
- تُقدمُ توقعات واضحة ومعايير للتميز.

أدوات التقييم المُلائمة

- تُؤكدُ على الحوار والتأمل الذاتي.
- هي جزء من خطة التقييم الشامل.
- تُظهر مُعدل لتقدم الطفل.
- مهارات الهوية التي لاتزال بحاجة إلى تطوير.
- تُزودُ المُعلمين بالتعليمات أثناء تخطيطهم.
- تقترحُ للوالدين والأسر طرقا من شأنها أن تدعم اللعب والتعبير الإبداعي والفنون في المنزل والمُجتمع.

المُخرجات التقييمية المُلائمة

- تُوثق ليس فقط ما يتعلمه الأطفال (المحتوى، والمهارات) ولكن أيضا كيف يتعلمونه (العمليات).
- تدمج المُربين، والمُختصين الآخرين، والأسر، والمُجتمعات في حوار ذي مغزى ومعنى حول قيمة التقييم في الفنون والإبداع واللعب.
- تُقنعُ الآباء، والأسر، والمُجتمعات بمُساهمات التعبير الإبداعي واللعب والفنون في حياة الأطفال.

الشكل 9.1 المهام والمُخرجات التقييمية المُلائمة.

مُلاحظة: المعلومات من Educators in Connecticut's Pomperaug Regional School District 15 (1996), and Isenberg & Farley (1990).



المُلاحظات تلعب دورا مهماً في التقييم



الأساس البحثي والنظري: تعريف الموهبة والتميز THEORETICAL AND RESEARCH BASE: IDENTIFICATION OF TALENT AND GIFTEDNESS:

تعود الموهبة إلى "القدرات الطبيعية العامة، والشاملة، والنسبية بالإضافة إلى المهارات المتعلمة التي توجه وتُيسر السلوك الإنساني في مجالات النشاط الإنساني التطبيقية والمُرتبطة بالمهنة" (eldhusen,2001, p.5)، وهناك لُبس بين العديد من المُعلمين حول الإستجابة المُلائمة عند مُلاحظة المواهب، والتميز، والإنجازات داخل غرفهم الصفية، وتعود ردود الأفعال تلك إلى العديد من الأسباب، لعل أولها الخلط بين الطفل والمنهاج المُخطط له، فقد يخشى المعلمون من أن الطفل قد لا يستمتع أو يستاءُ إن كان منهاج الفنون اللغوية الخاص بالصف الأول مُرتكزا على تعلم القراءة لأن الطفل قد يصل إلى المدرسة قادرا على قراءة دليل المُعلم، تفسير آخر لمشاعر المُعلمين المُختلطة يتعلق بعدم الوصول إلى اتفاق في المجتمع الأمريكي حول الخطط التربوية المُنظمة للموهوبين.

إن هذا الإهمال هو انعكاس لنظرة المجتمع الأمريكي المُناهضة للفكر والتي تميل إلى التعامل مع الأداء المعرفي العالي كأداء غريب أو رفيع الثقافة، كما يعكس تجنب "التمييز" في التعامل مع الأطفال كموهوبين، والخوف من أن ذلك قد يُؤذي مشاعر الأطفال الآخرين. أما التأثير الأخر للإتجاهات نحو الطلبة الموهوبين فيتمثل في توافر المصادر، فحين تكون المصادر نادرة، يُصبح هناك ميل للإلتفات إلى الأطفال ذوي المشكلات التعلمية والذين يبدون بأنهم بحاجة إلى تركيز أكبر، ويُؤثر ذلك بصورة فردية أو جماعية غالبا ما تقود إلى استنتاجات خاطئة بأن الأطفال الموهوبين "يعملون بشكل أفضل حين يكونون بمفردهم".

يفترض دافيدسون ودافيدسون Davidson and Davidson(2004) ما يلي:

نعني بالعدالة الإجتماعية الحقيقية تقديم تربية تتحدى كافة الطلبة مهما كانت قُدراتهم – بما في ذلك الأطفال الموهوبين، حيث تُباركها العقول اللامعة والمهارات الهائلة، وقد لا تبدو على الطلبة مُرتفعي الذكاء الحاجة إلى المزيد من المُساعدة، إلا أن لهم حاجاتهم الخاصة أيضا، ويستحقون انتباها أكبر على المدى البعيد أكثر مما تُقدمه الأنظمة التربوية الحالية لهم، فمُستقبل الأمة يعتمد على طاقاتهم ومواهبهم، وإهمال طفولاتهم بسبب التقصير والتجاهل أو الأيديولوجية يُعد قصر نظر يوازي التمييز بسبب الدين أو العرق.

أظهر ناثان طفل الصف الأول بعض المشكلات التي تحدث حين لا يميز المعلمون المواهب، فلقد قدمت مُعلمته درسا في وحدات القياس، وطلبت من الأطفال أن ينظروا إلى العديد من الأشياء الموجودة على صفحات دفتر العمل لقياسها، ثم سألتهم" ما هي الطرق المُختلفة التي من شأنها أن تخبرك عن طول الخط دون استخدام المسطرة؟" وقدم الطلبة مجموعة من الإقتراحات، كاستخدام مشابك الورق، والمحايات، وعرض الأصابع، ثم طلبت المُعلمة من ناثان الإجابة، فقال لها "يمكنك أن تطلبي من النملة المشي على طول الخط وستخبرك عن عدد الخطوات التي مشتها". افترضت مُعلمة

نائان بأنه كان يُثرثر، فأجابته قائلة "وأنا أعرف ولدا صغيرا سيمشي إلى غرفة المدير إن لم يتصرف بشكل لائق". في عائلة نائان، يتم التعامل مع استجابته كاستجابة أصيلة، وتلقائية تدل على حس جيد بالدعابة وتستحق التقدير، أما مُعلمته فقد كبحته بنقدها القاسي، مما جعله يُقرر التوقف عن المشاركة في الصف بدءا من ذلك اليوم، حتى وإن طُلب منه الحديث كان يستجيب بتكرار كلمة واحدة أو يُجيب بإجابات بسيطة لتوقعها المُعلمة منه.

كيف يُمكنُ أن يتجنب المعلمون التغاضي عن الموهبة بطرق تُقلل من شأن الأطفال كأفراد وتوجههم للتساؤل عن سبب إجبارهم على تحمل احباطات تحول دون استخدامهم لقدراتهم وإمكاناتهم؟ يُقدمُ الشكل 9.2 اقتراحات للعمل مع الطلبة الذين لديهم مواهب مُتعددة.

لقد عكست خبرة نائان السلبية وجود تحد في تقييم التعبير الإبداعي والتعلم المبني على الفنون لدى الأطفال والذي غالبا ما يكون أمرا مُضللا، وعلى الرغم من أن المُعلمين يدّعون دعم الإبداع في المدارس "في الممارسات الصفية الحقيقية... غالبا ما تكون المهارات العليا في التذكر والحفظ الدقيق مُفضلة على التفكير الناقد أو صُنع القرار المُستقل" (Cropley,2001, p.137)، إلا أنه من الواضح بأن المعلمين من كافة أنحاء العالم يعتبرون الإبداع قوة مُعيقة وذلك استناداً إلى دراسة نُفّذت المُتقد في البيئات المُتنوعة كتركيا وأستراليا، ونيجيريا، والولايات المُتحدة الأمريكية (Cropley,2001; Scott,1999).

لقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أنه حين يُطلب من المُعلمين تسمية طفل لديه إبداع مُتعدد، أو يُطلب منهم تنسيبُ طالب لبرنامج التميز والموهبة، فإنهم غالبا ما يميلون لاختيار الطفل حسن السلوك ويُخفقون في تمييز قدرات الطفل المُنشق، والمُبدع (أو حتى في التعبير عن نفورهم منه) (Dawson,1997; Hunsaker,1994; Westby& Dawson,1995).

حتى حين يكون هُناك القلق على وجود الموهبة والتميز، فإن الإستجابة لهذه القدرة غالبا ما لا تكونُ مُلائمة، ومن المُعتقدات الشائعة أن موهبة الأطفال لا تحتاج لعمل قوي، وعلى أية حال، لاحظ بيرتو (Piirto,2001) بأن " العالم مليئ بالأشخاص الموهوبين، إلا أن هؤلاء الأشخاص يقومون بالعديد من الأعمال الشاقة"(ص، 64)، والموهبة لوحدها ليست كافية لأن القدرات المُرتفعة لا تقود بالضرورة إلى مستويات عالية من الأداء، وبالإضافة إلى ذلك فإن الأطفال الموهوبين قد يُكافؤون من قبل الكبار لامتلاكهم الموهبة فقط، إلا أنهم لا يتلقون بالضرورة مُساعدة خاصة في إظهار ما لديهم من مواهب، وبشكل أكثر دقة، فإن التغذية الراجعة المُتخصصة من نمذجة الأدوار وتقديم النصائح هي أمر مهم في تطور الموهبة، ولابد أن تتوافر للأطفال تسهيلات للوصول إلى الأشخاص الذين لديهم بعض الخبرة (Piirto,2001)، وحين يتم تقديم هذه النصائح تكون النتيجة مُذهلة، ففي برامج مدارس الإقامة وفي أنحاء الولايات المُتحدة الأمريكية تُوفّرُ للأطفال فرصا للعمل جنبا إلى جنب مع الفنانين والموسيقيين والكتّاب بالإضافة إلى الحرص على كسب الرؤى حول عاداتهم في العمل.

تحد آخر في تعريف الموهبة والتميز والتعرف عليهما يكمنُ في أن تعريف هذين المفهومين يتم من قبل الثقافة، وإن اعتمدنا على أفكارنا الخاصة فقط وتجاهلنا المُحتوى الثقافي الذي تنمو فيه

الأطفال، فلن نُهمل فقط الثقافات الاخرى وإنما ستُقلل من فرص الأطفال (Sternberg,2007)، ولتوضيح ذلك، فإن غالبية أطفال المدارس يخضعون للإختبارات المعيارية والمعايير المُحددة مُسبقا كطريقة لاختبار الأطفال لبرامج الموهبة والتميز، "لا يوجد اختبار واحد يُمثل بدقة كافة الثقافات في العالم على تنوعها، كما لا يُوجدُ لغة واحدة تُمثل كافة هذه الثقافات" (Sternberg,2007,p.6).

- تعامل مع التعلم كأمر مُمتع واكتشاف معرفي مُقدّر وامزج التميز بثقافة المدرسة.
- عدل المنهاج ليُلائم الطفل الموهوب بنفس المُستوى من الإلتزام الذي تُوفرهُ للطلبة ذوي الإعاقات والصعوبات التعلمية.
- ميز الطرق المُختلفة التي يمكن أن تكشف بها عن التميز والموهبة، فمثلا، بالنسبة للأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة (مثال: اضطرابات طيف التوحد)، حيثُ يتم التقييم على بعد واحد فقط (مثال: الجسمي/الحركي)، أو على أبعاد مُتعددة (مثال: اللغوي والبين شخصي)، وبالنسبة للأطفال الذين لديهم فرص محدودة (مثال: الأطفال ذوي الدخل المحدود ممن لديهم تميز مُوسيقي ومصادر مجتمعية/ أسرية محدودة)، والأطفال الذين لديهم خبرة واسعة خارج المدرسة (مثال: تدريب مُكثف في الفنون العسكرية).
- علّم الأطفال تَقَبُّل وتشجيع واحترام الإنجازات البارزة لدى الأطفال الآخرين بدلا من الشعور بالتهديد من قبلهم.
- لا تُجبر الأطفال على دراسة المواد التي اتقنوها.
- لا تُعرّف برامج الموهبة كبرامج "إثراء" أو عمل إضافي من نفس المُستوى، بل امنحهم الفرصة لـ "مد" ومُتابعة أعمالهم.
- استخدم استراتيجيات مُتنوعة بشكل يتلاءم مع تلبية الأهداف التعلمية (مثال: التعلم عن بعد، والدراسة المُستقلة، والمُراقبة، والتسريع في الموضوع، وتخطي الصف).
- استخدم استراتيجيات جماعية مرنة تراعي الكفاءة في كل موضوع بدلا من عمر الطفل.
- لا تجعل من المُشاركة في برامج الموهبة أمرا صعبا (بسحب الأطفال من الصف، وإرغامهم على ترك المواد الهامة).
- شجع التعاون بين البالغين (الآباء، والأسر، والإدارات، والمُعلمين، وأفراد المُجتمع) لمُتابعة هدف المساعدة في تطوير قدرات كل طفل.
- انقد مُسابقات وعمليات بحث خاصة عن الطلبة الموهوبين بطريقة يمكن أن تعطي حسا بقدراتهم مُقارنة بالآخرين، واحتفل بأداء الفائزين منهم.
- ميّز الحاجات الخاصة للطلبة الموهوبين (مثال: التخطيط للعمل والحاجات الإرشادية لفرص مُتابعة الموضوعات المُفضلة بعمق).
- وفر تدريبا مُختصا مُستمرا للمعلمين كي يُقدّروا الموهبة ويستمروا في التعليم بطريقة تُلبي حاجات كافة المُتعلمين ويتعرفوا على السياسات التربوية الخاصة بالموهوبين على مُستوى الولاية وعلى المستوى الوطني.

الشكل 9.2 تعليم الممارسات التي تدعم الطلبة ذوي التميز والموهبة

مُلاحظة: المعلومات من (Davison& Davison(2004

ولكافة الأسباب السابقة- اخفاق المُعلمين في فهم التفوق والموهبة، وتكوين أفكارا خاطئة حول ابداع الأطفال والسلوك الفني لديهم، وإخفاق النظام المدرسي في تقديم الكمية والنوعية من الدعم اللازم، وضعف الفهم للإختلافات الثقافية- فإن العديد من الأدمغة اللامعة على مدى التاريخ وُصفوا بصانعي المشاكل وغير المكوثين أثناء تواجدهم في المدرسة، تذكر ذلك حين تلتقي بأطفال يتحدون توقعاتك، وسلطتك، ويشعرونك بالحاجة إلى إعادة التفكير والنظر في المنهاج.

انعكاسات المُعلمين على التقييم TEACHERS' REFLECTONS ON ASSESSMENT

المعلمون في مرحلة ما قبل الخدمة:

"لقد كان لدينا برنامج فني رائع مع فنانين حقيقيين زاروا الأطفال وعملوا معهم، وكانت أعمال الأطفال الفنية حقا رائعة! إلا أن معلم الفن في المدرسة سيترك العمل ليلتحق بعمل في برنامج المتحف، تساءلتُ عما سيحدث، وحين تحدثت معه، أخبرني بأنه استمتع بالعمل مع الأطفال ولكنه لم يشعر بالتقدير المناسب فالإدارة كانت تُركز على علامات الإختبار وتحاول مراعاة المعايير في القراءة والحساب، وكثيرا ما كان يتم خفض مُخصصاته في الميزانية، كما كان هنالك حديث عن إلغاء وظيفته".

المعلمون في مرحلة العمل:

" استنادا إلى المعايير الأكاديمية لولايتنا، لابد أن يتم اختبار كافة طلبة الروضة لتحديد استعدادهم القرائي، وكنتيجة لذلك، أصبح منهاج الروضة يُشبه المُخيم التمهيدي للصف الأول، وبدت غاية الإعداد لاختبارات الإستعداد القرائي على أي شيء آخر، وكانت علامات الإختبار تُستخدم كطريقة لضبط المعلمين في تقييم تحصيل الطلبة، وبعد تحديد مُتوسط علامات كل اختبار وفق تصنيف المُقاطعة تم إدراجه في الموقع الإلكتروني لإدارة التربية التابعة للولاية، وكانت سمعة المعلمين تصعد أو تهبط استنادا إلى مستوى أداء طلبتهم خلال سنة مُحددة، ويُجرى الإختبار في كافة أنحاء المُقاطعة بجنون لأن الدعم يستند على وجود تطور مُستمر في علامات الإختبار"

انعكاساتك الخاصة:

- كيف يُفكرُ هؤلاء المُعلمون بالتقييم؟
- ما هي المُشكلات التي تعرفوا عليها والمُتعلقة بدعم التعبير والفنون الإبداعية؟
- ما هي القضايا التي طرحوها حول التقييم؟

التقييم: لماذا، وماذا، وكيف؟ ASSESSMENT: WHY,WHAT, AND HOW?:

إن مُصطلح تقييم الطالب يستحضر إلى الذهن الإختبارات وقوائم الشطب، والنجوم الذهبية، وبطاقات التقارير، وتقييمات البرامج. قد يتضمن التقييم كافة هذه الأشياء بالإضافة إلى أشياء أخرى أكثر، وكمفهوم عام في التربية، فإن التقييم هو عملية استكشاف معارف وقدرات واهتمامات الأطفال (Popham,2001)، وهو "عملية مُستمرة تتضمن الملاحظة والتسجيل وبطريقة أخرى توثيق أعمال الأطفال وكيفية القيام بها، كأساس للقرارات التربوية المُتنوعة التي تُؤثر على الطفل" (Bredekamp,1991,p.21).

مُختبري التعليمي MyEducationLab



إذهب إلى موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab، واختر عنوان "التقييم/ التوثيق Assessment&Documentation"، وتحت الأنشطة والتطبيقات Activities and Applications، استعرض ورقة عمل تقييم الإنفعالات Assessing Emotions Worksheet. كيف يُمكن أن تدعم هذه الإستراتيجية التطور الإنفعالي الإجتماعي؟

ينطوي التقييم على أهداف أكثر من مجرد كونه اختبار يهدف إلى تقديم الدرجات، فمن الضروري فهم هدف التقييم (لماذا نُقيم؟)، وتركيزه (ماذا نُقيم؟)، وطرقه (كيف سيتم التقييم؟). إن الإنتباه إلى السبب والماهية والكيفية يُساعدُ على التأكيد بأن التقييم عملية ستكون مُلائمة وستكون نتائجها مُجدية، ولعرض الإستخدام الفني للتقييم، أنظر إلى ورقة عمل مُصممة لتقييم الإنفعالات على الشبكة الإلكترونية في موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab.

لماذا نُقيم؟ تحديد الهدف:

Why Assess: Identifying the Purpose:

طالبت الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار The National Association for the Education of Young Children (NAEYC)، والجمعية الوطنية لمُختصي الطفولة المُبكرة في أقسام التربية في الولايات National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAECSSDE) المُدرسين بمراعاة الأهداف الحقيقية من التقييم وبصورة مدروسة، إذ لابد أن يُساعد تقييم التفكير الإبداعي والتعلم المبني على الفنون المُعلمين على ما يأتي:

- التعرف على الحاجات الفردية للأطفال والإستجابة بشكل مُناسب لها من خلال اكتساب بصيرة أعمق حول عمليات تفكيرهم الإبداعي، وتوثيق تطورهم الفني، والتواصل بخصوص ذلك مع الأسر والآباء.
- صُنع قرارات تعليمية تُفيد الطفل، من خلال تصميم خطة تربوية فردية، وعمل تعديلات تُمكنهم من المُشاركة في التفكير الإبداعي والفنون، وتوفير فرص لتحسين مواهب وتميز الأطفال.
- تقييم فعالية البرنامج من خلال تقييم نموذج المنهاج الجديد، وإعداد تقرير اعتماد، وجمع البيانات من الآباء والأسر حول الفرص الفنية المُتوافرة داخل المنزل.

- ماذا نُقيمُ: العثور على التركيز What to Assess: Finding a Focus:

بعد التعرف على هدف التقييم، لابد أن يُوضّح المُعلم ما سيتم تقييمه: معرفة المُحتوى؟ فهم الأطفال للعمليات والإجراءات؟ مُؤشرات الجهد والتقدم؟، أداء المهارة والتقنيات؟ نوعية النُتج؟ إن نُقطة البداية للتقييم ذي المغزى هي أهداف الدرس، فإن كان درس الصف الأول يُركزُ على تعليم مزج الألوان للوصول إلى الألوان التي تتم مُلاحظتها عند سقوط الأوراق، يكون الشيء الذي ينبغي تقييمه هنا هو القدرة على خلط مُختلف الألوان. وتحتل بعض المعايير مثل النظافة والإبداع، والإنجاء، والسلوك أهمية قليلة في مثل هذا التقييم، أما إن كان هدف درس الصف الأول هو تمثيل الأطفال لأنفسهم من خلال الرسم المرتبط بالموضوع "أنا أكومُ الأوراق المُتساقطة"، لابد أن يطلب المُعلم من الأطفال رسم ذلك، ثم يُحضر كومة ويطلب من الأطفال مُلاحظة كيفية استخدامه لكلتا يديه في حملها، ويشرح التعديلات اللازمة إن كانت الكومة أطول من الطفل، ويُلاحظ كيفية ثني ذراعيه، وحجم كومة الأوراق التي تُناسب الطفل، وعليه فإن التقييم سيكون مبنيا على حقيقة هذا الفهم وعلى التغيرات في رسوم الأطفال ما بين المسودة الأولى والتجربة الثانية.

- كيف نُقيم؟ اختيار الطريقة How to Assess: Selecting the Approach:

أحد طرق التقييم التي يتم اغفالها هو التقييم التكويني، والذي يحدث " على طول طريق " مُلاءمة حاجات المُتعلمين، وهو مُهم بشكل خاص بالنسبة للأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة لأنه يُميز جهودهم وتقدمهم (Doran&Feischman,2005; McTighe& O'Connor,2005; Stiggins, 2007)، ومن الأمثلة على التقييم التكويني المُلاحظات أثناء المُناقشات الصفية، والتفاعلات ضمن المجموعات الصغيرة، والإدخالات الصحفية، والواجبات المنزلية أو الإختبارات القبلية (Tomlin-son&McTighe,2006).

خلال التقييم التكويني يُميز المعلمون أيضا الحاجة للتغيير في البيئة المكانية (الأدوات، والتجهيزات، وتنسيق الغرفة) بالإضافة إلى الأساليب التربوية (طرق تقديم التعليم، وتحديد التقنيات، وتركيب المجموعات، وتمييز المحتوى)، ليلي، طفل الخمس سنوات قدّم مثالا جيدا للتقييم التكويني، حيث أخبر مُعلمته بأنه يرغب في عمل دمية، وحين قدمت له المُعلمة ألوان الشمع، والألوان والأوراق، استجاب لها ليلي قائلا "لا، أحتاج إلى أشياء لحياكتها– وبكلمات أخرى، سعى هذا الطفل الصغير إلى عمل دمية من القماش تتم حياكتها ومن ثم حشوها، ومن خلال التقييم التكويني، تمكنت مُعلمته من تزويده بالدعم اللازم لإنجاز هدفه–القماش، والأزرار، والقصاصات، والورق لعمل النماذج، بالإضافة إلى شخص لديه ماكينة خياطة لخياطة حواف قطعتي القماش معا بشكل يمكّن طفل الروضة من ملئها بحشوة القماش (البوليستر) كالوسادة تماما، وعند هذه النقطة كان ليلي مستعدا للتقييم التلخيصي، وهو التقييم الذي يحدث بعد الخبرة التعليمية التي تم اتمامها، ومن الأمثلة الأخرى على التقييم التلخيصي الأداء الموسيقي وعروض الأطفال لأعمالهم الفنية، والعروض التي يُقدمها الأطفال للجنة

من الخبراء و الإختبارات، وقد يسمح المعلمون للطلبة بعرض التعلم من خلال نماذج مُختلفة كمُلصقات الحائط، والنشرات، والعروض التمثيلية، وما إلى ذلك، ولكن غالبا لا تكون هذه المُنتجات مُقدَّرة عند تصنيفها ويُرسِل هذا رسالة بأن تلك المُنتجات لا يُعول عليها كثيرا، ويُلخص الشكل 9.3 طرق التقييم المُستخدمة من المُعلمين والأطفال والأسر والمُجتمعات.

مُعد من قبل المُعلم

المبادئ التوجيهية العامة: مُلاحظة لعب الأطفال الصغار، وتعبيرهم الإبداعي، وأعمالهم الفنية بصورة مقصودة لتقديم نظرة أكثر شمولية لما يعرفه الأطفال وما يمكنهم عمله مع عمليات تفكيرهم الإبداعي، ويحتاج المُعلمون إلى ابتكار نظام لجمع المُلاحظات بصورة مُنتظمة، ولابد أن تُؤرخ كافة المُلاحظات، وتُعلق بأهداف البرنامج، وتُنظم في ملف عمل الطالب لتيسير توضيح تقدم الأطفال بيانيا مع الوقت.

- **التسجيلات القصصية**: تُسلطُ الضوء على مواقف الأطفال وتفضيلاتهم، وأحكامهم، ومشاركاتهم، ويمكن أن يكتب المُعلم مُلاحظاته للطلبة الأصغر، أما الطلبة الأكبر فيمكنهم كتابتها بأنفسهم، وهذه المُلاحظات لابد أن تُؤرخ وتُجمع مع الوقت لتحديد أنماط النمو.
- **قوائم الشطب**: Checklists، **وصفحات التطور، أو السجلات**: تُقارن تقدم أحد الأطفال بطفل من ذوي التطور التالي.
- **مُلاحظات المُعلم**: من خلال المُناقشات مع الأطفال بصورة فردية أو جماعية حول محتوى وعملية عملهم الإبداعي لوصف ما تم انجازه خلال المشاريع الرئيسة.
- **المُقابلات**: مع الأطفال لوصف فهمهم الناشئ للإبداع والفنون.
- **اللجان التوثيقية**: تُقدم دليلا على التعلم الذي تم تحقيقه خلال مسار المشروع الرئيس، وهذه العروض الكبيرة التي تعرض دورة حياة المشروع هي نوعية فنية اقتصادية لتوثيق انجازات الأطفال (Carter& Curtis,1995; Chard,1998; Jalongo& Stamp,1997b).

مُقدمة ومُقيمة من قبل الطفل

المبادئ التوجيهية العامة: يهدف تعليم الأطفال لمهارات التقييم الذاتي، لابد أن يتحملوا مسؤلية تحديد أعمالهم الأفضل وتقديم منطق لشمولها في ملفاتهم.

- **نماذج عمل مُختارة ذاتيا**: قد تشمل أعمالا أحادية الأبعاد (مثال: الرسم، والتلوين، والكتابة) بالإضافة إلى الصور، والتخطيطات وأشرطة الفيديو أو الأشرطة المسموعة للأعمال أو العروضات.
- **قوائم التقدير أو قوائم الشطب**: تُشجع الأطفال على إبراز قراراتهم الفنية التي صنعوها إلى مُستوى الشعور حالما يبدؤون بالعمل في مشروعهم ويقيّمون أداء مجموعتهم أو يُقيِّمون النوعية الكلية للنشاط التربيجي.
- **المُؤتمرات التي يقودها الطفل**: تُمكّن الطفل من عرض عمله للآباء والأسر.

مُقدمة ومُقيمة من قبل الأسرة/ المُجتمع

المبادئ التوجيهية العامة: لابد أن يُشارك الآباء، والأسر، وأفراد المُجتمع في تقييم تطور الأطفال:

- مؤتمرات مع الآباء والأسر: تُزودهم بفرص مراجعة عمل الطفل مع مرور الوقت.
- مُراجعة اداء الفرد او الجماعة المُسجل او المباشر: تُمكن الآباء والأسر وأفراد المُجتمع من مُشاهدة عروض نوعية وفردية وتنسيق الطفل/ الأطفال.
- الإستجابات لملفات عمل الأطفال: تمنح الأسر فرصة لتقديم التغذية الراجعة المكتوبة عن عمل الطفل.

الشكل 9.3: نظرة عامة على طرق التقاييم المُستخدمة من قبل المعلم، والطفل، والأسر/ المُجتمعات.

أدوار ومسؤوليات المُعلمين TEACHERS' ROLES AND RESPONSIBILITIES:

"أينما يكون التقييم مهما "يكون لدى المُعلمين التزامٌ بتقديم التعليم والمهارات والفهم في صنع الفنون لطلبتهم (تطوير مهاراتهم) وفي تقديم الفنون لهم (تنفيذ العمل الفني، وتصميم الرقص، وتأليف المقطوعة الموسيقية، وكتابة المسرحية) وفي تقدير أعمالهم الخاصة وأعمال غيرهم بشكل بنّاء وبدون تمييز. قد يكون لدى الأطفال نقاط قوة في مجال معين (قد يكون الطفل ذو الإعاقة الحركية مثلا موهوبا جدا كمدير للرقص)، وربما يكون أكثر مهارة في شكل فني مُحدد (مثلاً: القدرات الإيقاعية القوية في الوقت الذي يجد فيه صعوبة في غناء لحن بصوت مُتناغم)، يحتاج المُعلمون للعمل على مُراعاة نقاط قوى الطلبة" (Peter,1998, p.169)، والعمل على تلبية مُتطلبات قوى الأطفال لابد أن يكون المُعلمون مُلاحظين، ومُتفاعلين، ومُقيِّمين في نفس الوقت.

- دور المُلاحظ The Role of Observer:

"أحد أدوات التقييم الأكثر أهمية والتي نادرا ما يُعترف بها في الممارسات التعليمية هي المُلاحظة اليومية المدروسة والثابتة لسلوك الطلبة من قبل مُعلم مُؤهل ومُحترف" (Wassermann,1989, p.368)، وفي دور المُلاحظ، يُلاحظ المُعلمون ما يقوم به الأطفال أثناء بقائهم جانبا، ويُمكن للمُلاحظات المُلائمة للأطفال أن تُقدم ما يلي:

- استخدام بيانات المُلاحظة المباشرة وتجنب الإستدلال العالي، ومُصطلحات التقييم.
- تسجيل ومُلاحظة سلوك الطفل بدقة بالطريقتين اللفظية وغير اللفظية.
- وصف المحتوى الذي حدث فيه السلوك – الوقت، والجلوس، والظروف وسلوك الأطفال أو البالغين الآخرين المُرتبطين بالحادثة.
- تُصبحُ قاعدة التخطيط للبرنامج عالي الجودة.



مُشاركة معلومات التقييم مع الوالدين والأسرة هي طريقة ضرورية لدعم التفكير الإبداعي والفنون.

كيف تدعم المُلاحظة تعلم الطفل؟ دمج مُعلم الصف الثالث طلبته الموهوبين والمتفوقين في وحدة الإختراعات، وشاركهم بعض الأمثلة من الكتب منها: "الألعاب ! قصص مُدهشة خلف بعض الإختراعات العظيمة "Toys! Amazing Stories Behind Some Great Inventions (Wulffson,2000)"، و"الحوادث قد تحدث Accident May Happen(Jones& O'Brien,1997)، والطفل الذي ابتكر البوظة الُجمدة(أسكيمو) The Kid Who Invented the Popsicle (Wulffson,1999)، وكتاب اختراع الأطفال The Kids' Invention Book (Erbach,1997)، و"العصف الذهني: قصص اختراعات عشرين طفلا امريكيا Brainstorm: The Stories of Twenty American Kid Inventors (Tucker,1995)، والبنات يُفكرن بكل شيء: قصص للإختراعات الإبداعية النسائية (Thimmesh,2000).

كانت المهمة الأولى لطلبة الصف الثالث هي تقديم مهاراتهم البحثية الظاهرة في تحديد موقع الطباعة الموثّقة والمصادر الإلكترونية التي تصف الإختراعات والمُخترعين لشيء، ثم الحصول عليه في منزلهم أو غرفتهم الصفية، وحالما بدأ الأطفال بالعمل في المكتبة، وضع المعلم قُبعة البيسبول على رأسه كرمز للطلبة بأنه يكتب ما يُشاهده وبأنه لا ينبغي عليهم أن يُزعجوه إلا إن كان هناك أمر طارئ (Strachota, 1996).

خلال الـ15 دقيقة اللاحقة، سجّل المُعلم سلوكيات الطلبة على حاسوبه المحمول مُوثقة بالتاريخ والنشاط والمُبادرات الطفل، وفي نهاية الشهر، فرز الملاحظات وأصدرَ تقريرا وضعه في ملف كل طالب، وكانت هذه البيانات عملية لبحث عادات عمل الطفل مع والديه وأسرته خلال وقت المؤتمر. ما الذي يُمكن أن يتعلمه المُعلم من الملاحظة؟ خلال حصة المكتبة، لاحظ المُعلم بأن بعض الأطفال غير مُنتبهين في البداية وأقروا بأن التعليمات لم تكن واضحة بما فيه الكفاية، وكان بمعظمهم يبحث عن

معلومات حول الإختراعات التي سمعوا عنها مُسبقا (مثل الهاتف والآلة البُخارية)، بدلا من التركيز على شرط أن يكون المُحرك شيئا يُمكنهم إظهاره أثناء عرضهم. وكما عرض هذا الوصف التلخيصي، هناك ثلاثة أهداف رئيسة للتسجيلات القصصية: (1) توثيق نمو الطالب الفردي، (2) وإظهار تقدم الطلبة نحو أهداف البرامج، و (3) وتقييم النشاط التعلمي، ولمُشاهدة فيديو حول مُعلم يقوم بالمُلاحظة، إذهب إلى موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab على الشبكة الإلكترونية وشاهد "مُلاحظة الأطفال في سياقات حقيقية Observing Children in Authentic Contexts". يستعرض الشكل 9.4 مثالا على التسجيل القصصي من مشروع طلبة الصف الثالث حول الإختراعات الحديثة والمُخترعين.

الطالب: C.J	المُلاحظ: .M.T
التاريخ: 24/9/ 2010	الوقت: 2:45.
الموقع: مكتبة المدرسة	النشاط: البحث في الإختراعات.

حاول الأطفال اتخاذ قرار بخصوص اختراع ما، فقال لهم C.J: "ما رأيكم بالأخوة رايت والطائرات؟" أما J.J، فقال لهم: «أعتقد بأن علينا ان نكون أكثر قدرة على عرض الشيء المُبتكر حين نتحدث عنه، كيف ستعرض الطائرة؟". فسأله C.J: "هل من الجيد إن كان أكتب تقريراً عن الأخوين رايت؟". فقال له J.J: " لابد ان ان نُظهر ما أمكن حين نتحدث عن ذلك". حينها ذكرته بالتعليمات ومعيار التقييم فقال لي: " ماذا عن هذا الكتاب المُتعلق بالأطفال الذين ابتكروا بعض الأشياء؟ يُمكنني ان أحضر البوظة المُجمدة (اسكيمو) إلى المدرسة".

الشكل 9.4 مثال على تسجيل قصصي



إذهب إلى موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab، واختر موضوع "التقييم/ التوثيق Assess- Documentation /ment"، والنشطة والتطبيقات Activities and Ap- plications، شاهد فيديو "مُلاحظة الأطفال في سياقات حقيقية Observing Children in Authentic Contexts"، وأكمل النشاط.

هنالك ثلاث أدوات إضافية للملاحظة هي قوائم الشطب، والقوائم التقديرية، والعناوين. تُستخدمُ قوائم الشطب في توفير مُؤشرات لوجود أو غياب السلوك (هل يعزف الطفل أداة مُوسيقية؟ نعم/لا). أما قوائم التقدير فتُستخدم عند الحاجة إلى معرفة درجة حدوث شيء ما (خلال أسبوع نموذجي، ما هي عدد المرات التي تقرأ وتُناقش فيها مع طفلك كتابا خاصا بالأطفال؟ 0، 1-2، 3-5، 6-7، 8 فأكثر)، وهنالك العديد من قوائم التقدير والشطب التجارية المُتاحة، والتي يمكن للمعلمين ومقدمي الرعاية استخدامها كما هي أو تعديلها لتتوافق مع احتياجاتهم (See- ly,1994). أما العناوين فهي نمط خاص من أنماط القوائم التقديرية التي تحدد مستوى الأداء وتربطها بدرجة ما، وخلال موضوع الإختراعات، تمثل النشاط التتويجي لكل طفل بابتكار فقرة أخبار مسائية قصيرة حول اختراع يختاره الطفل ويتم تصويره على شريط فيديو، ويعكس الشكل 9.5 مثالا لسجل العناوين الذي طوره المعلم لتقييم نوعية عروض طلبة الصف الثالث، وللمزيد من العناوين، يمكنك الإطلاع على (Mason and Steedly,2006).

المعيار	3	2	1
دقة المعلومات	المعلومات دقيقة وموثقة بشكل جيد	غالبية المعلومات دقيقة وموثقة بشكل جيد	المعلومات تتضمن أخطاء في الحقائق وليست مُدعمة بالمراجع
محتوى المهمات	الإختراع والمُخترع معاصرين	الإختراع والمُخترع حديثين	الإختراع والمُخترع من العصور التاريخية
المراجع المُستخدمة	تم الرجوع إلى عدة مراجع موثوقة	تم الرجوع إلى مرجع موثوق واحد كحد أدنى	لا يوجد أي من المراجع التي تم الرجوع إليها موثوق
استخدام الأمثلة	يُقدم الطلبة مثالا دقيقا للمادة اليومية	يُقدم الطالب صورة للمادة	لا يُقدم الطالب مثالا أو صورة للمادة
بناء التقديم	واضح جدا ومنظم جيدا	متوسط من حيث الوضوح وجودة التنظيم	غير واضح و/ أو منظم جيدا
صياغة الخبر	مُصغر والخبر مُصاغ كقصة	مُصغر والخبر مُصاغ كقصة إلى حد معقول	غير مُصغر والخبر غير مُصاغ كقصة
فعالية نمط التقديم	استخدام فعال جدا للصوت والإشارات أثناء التقديم	استخدام فعال بدرجة مُتوسطة للصوت والإشارات أثناء التقديم	استخدام غير فعال للصوت و/ أو الإشارة أثناء التقديم

الشكل 9.5 نتائج إرشادية حول القصص الإخبارية المُتعلقة بالإختراع

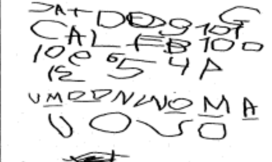
إن التسجيلات الصوتية والمرئية هي معان ميكانيكية للملاحظة التي تُصبح عيني المُعلم وأذنيه أثناء اتمامه أو اندماجه في الأنشطة الصفية. ويمكن أن تكون أشرطة الفيديو أيضا معان مُميزة لمُشاركة الطفل في التقييم الذاتي. ويتم عرض خبرات الحركة والرقص والدراما من قبل الطفل والمُعلم في العادة بشكل يُؤثرُ تلقائيا على نقد الطفل الذاتي: " نعم، لا تستطيع مُشاهدة وجه دُميتي؟ أو "أحب الطريقة التي جعلتُ بها شريطي المُلون يتحرك كالريح خلال رقصة الطقس". ويتعلم الطلبة كيف يُصبحوا مُلاحظين أكثر ثقة بأعمالهم الخاصة حين يفترض المُعلمون جوانب مهمة للعملية والنتج، وتبني خبرات الأطفال المبكرة مع التقييم الذاتي أساسا للتقييم والنقد الذاتي الذي تستمر قيمته مدى الحياة.

- دور المُتفاعل **The Role of Interactor**:

يتضمن التفاعل التبادل اليومي وجها لوجه ما بين المُعلم وطلبته بالإضافة إلى أنماط أكثر تنظيما وتخطيطا للتفاعل مثل تنظيم مؤتمر أو مُقابلة الطفل وتسجيل النتائج، ويعكس الملاحظة التي يبقى فيها المُعلم خارج النشاط، فإن دور المُتفاعل يجعل المُعلمين في حوار مع الطفل حول عملياته وإنتاجاته الفنية/ الإبداعية، فمثلا، اجتمعت مُعلمة الروضة مع كل طالب من طلبتها حول كتاباتهم لمدة عشرة دقائق، وغالبا ما كانت هذه اللقاءات تبدأ بمراجعة مُختصرة عن ملف كتابة الطفل ومناقشة تهدف إلى مُتابعة أهداف الطفل وتقدمه عليها، وأثناء الإعداد للمؤتمرات، يُقابل المعلم أيضا كل طفل حول موضوع كتابته، وحين سألت المُعلمة كاليب السؤال الأول في المُقابلة، "أخبرني عن كتابتك" استجاب بتقديم نموذج من كتابته وفسرها كما هو موضح في الشكل 9.6.

كاليب: هنا كتبتُ "قطة" و "كلب" وهذه "C" كبيرة ومائة وواحد.

وهذا اسمي و.... نعم، اسمي، كاليب، ومائة وواحد و عشرة.نعم.. تسعة وستة، وهذه خمسة وأربعة وأربعة أخرى مُزينة وثلاثة عشر. شاهد؟ لقد صنعت كلمة افتراضية ثم أستطيع استخراج الكلمات منها. وعلي وضع خط تحت الحروف حتى لا أنسى ذلك. ..لاحظ هذه D-1 o-d هذه تهجئة Dad! و m-o-m هي تهجئة mom، إنتظر تهجئة dad فهي d-a-d! هنا "d"، و "o"، إنتظر، هذه "a" مُزينة وهذه "o" مُزينة ، لاحظ! هذا حرف "t" صغير، وهنا حرف "t" وبينهما رابط يربطهما معا!



الشكل 9.6 كتابة كاليب

تُوفِّرُ طرق التسجيل السمعية والمرئية فوائد مهمة يكون التفاعل فيها أمرا ضروريا، فمن غير الممكن أن يُتاح للمعلمين التفاعل مع الطفل أثناء تسجيل الملاحظات، لذا، تُقدم الوسائل الميكانيكية فرصا لتحليل نوعية التفاعل.

السيدة مالوني، معلمة الطلبة، نفذت متجرا للحيوانات الأليفة يرتبط بوحدة الإقتصاد، ومن خلال استخدام الفيديو تمكنت من "العودة" لتحليل التفاعل بينها وبين لوري، فتاة الصف الثاني التي طلبت منها أن تأخذ دور الزبون.

لوري: هذا متجر الحيوانات الأليفة الخاص بي، هل لي أن أُساعدك اليوم، آنستي؟ هل تبحثين عن شيء مُحدد.

المُعلمة: نعم، أود شراء هدية غير تقليدية لابن أخي، الذي سيتم 10 أعوام يوم الإثنين القادم.

لوري: حسنا، هذا مُميزا آمل أن يكون ولدا جيدا، ما هي نوعية الحيوانات التي يُحبها؟

المُعلمة: يُحب الديناصورات والحيوانات المُتوحشة.

لوري: حسنا، لقد نَفَذَت الديناصورات، لقد بعت آخرها بالأمس، ولم أطلب المزيد منها، فهي كبيرة جدا على متجري، ولكن لدينا بعض السمك والببغاوات.

المُعلمة: هل لديكم ببغاوات؟ هي حيوانات برية.

لوري: نعم، لقد أحضرت للتو أحدها، إن له ألواناً جميلة.

المُعلمة: سوف آخذه، ما أجمله هل يمكن أن يتعلم الكلام؟ لقد سمعت عن مقدرتهم على الحديث، هل هذا حقيقي؟

لوري: قبل كل شيء، وقبل أن تُصابي باليأس، هذه أنثى، وهذا النوع من الطيور يمكن أن يتعلم الكلام، ولكن يأخذ وقتا طويلا.

المُعلمة: ماذا أحتاج أيضا؟

لوري: ستحتاجين إلى قفص، وطعام، وبعض الأدوات الخاصة بالطير كي يلعب بها.

المُعلمة: حسنا، كم سيكلفني الطائر مع قفصه وطعامه ولعبتين؟

لوري: التكلفة الإجمالية هي 225.33 دولار

المُعلمة: هل تأخذي بطاقة إئتمان؟

لوري: نعم

يُصور سلوك هذه المُعلمة أنماط البيئة والأدوات والمناخ التي تحفز الإبداع والملخصة في الشكل 9.7.

وعند تسجيل وتحليل التفاعل، نجد بأن المعلمة مالوني كان لديها حسا أوضح بقدرات لوري في أخذ الدور كي "تفكر بقدميها"، لاستيعاب المفاهيم الرئيسة المتعلقة بالإقتصاد إضافة إلى العناية

بالحيوانات الأليفة (وهو عنوان الوحدة السابقة)، والقدرة على التواصل، كما قدَّمت تقييما أكثر شمولية لإظهار فهم لوري للمبادئ الإقتصادية، وأخلاق العمل، والعلاقات مع الزبائن.

يُعدُّ التدخل لـ "استثارة" نمو الأطفال جزءًا من تفعيل دور المُتفاعل، وإن لاحظ المُعلم في مرحلة ما قبل المدرسة بأن أحد الأطفال لم يسبق له أن جرب المخاطرة في منطقة المُكعبات، يمكنه أن يدعوه لتلك المنطقة، أما إن تناقص اهتمام الطفل بركن المكعبات، يمكن أن يُوفر المعلم فيه بعض الأدوات الإضافية مثل أناس خشبيين، وحيوانات ومركبات، وشواخص للطرق كي يُشعل حماسه، ولعل سؤال الأسئلة الجيدة مثل تلك المعروضة في الشكل 9.8 هي أداة أخرى لتحقيق دور المُتفاعل.

- دور المُقيم **The Role of Evaluator**:

في هذا الدور، يجمع المُعلم نماذج لأعمال الطلبة من مراحل مُتنوعة، وينسقها ليُسلط الضوء على النمو ويُحللها ليصنع قرارات تعليمية. قد يكونُ تقييم العمليات والمُنتجات عرضيا أو مُخططا له، استخدم الأدوات المُطورة من قبل المعلم أو الأدوات المُتاحة بشكل تجاري، واستخدم طرقا مُختلفة للتسجيل مثل (التسجيلات المكتوبة والشفهية، والميكانيكية).

بيئة وأدوات ومناخ الصف:

المُعلمون المُبدعون:

- يبتكر أوضاعا مُنظمة ويتيح الفرصة للتوزيع المرن والمفتوح للأدوار، والموضوعات، والمشكلات والأنشطة.
- يُقدم أدوات تعلم مُتحدية ومُثيرة.
- يُوفر فرصا للعمل بمُختلف الأدوات تحت مُختلف الظروف.
- يُؤسس مناخا صفيا يُتيح خيارات مُتنوعة من الحلول.

قيم واتجاهات المُختصين:

المُعلمون المُبدعون:

- يوفر الدعم والتغذية الراجعة الإيجابية لنتائج البحث في المشكلات، وليس مجرد حل المشكلات.
- يُقدم كنموذج للتفكير الإبداعي.
- يقبل الغموض والحلول المُختلفة.
- يتوقع ويتقبل الفكاهة والمرح من الأطفال.

الدعم الإجتماعي للإبداع:

المُعلمون المبدعون:

- لديهم نمط تعليمي تعاوني ومُتكامل اجتماعيا.

- يُمكن الأطفال من المُشاركة في المشاريع المشتركة مع شركاء يختارونهم بأنفسهم.
- يُناجز الطلبة بتمييز العمليات والمُنتجات الإبداعية.
- يُوسع اتقان المعرفة الواقعية من خلال التعاون.

تمييز واحترام ابداع الأطفال

المُعلمون المُبدعون

- يُوفر العمل الموجه ذاتيا الذي يُتيح مستويات عالية من المبادرة والعفوية والتجريب.
- يُشجع ويتقبل السلوك البنائي الإشتقاقي.
- يأخذ أسئلة الأطفال بجدية ويتحمل الأسئلة الجريئة المعقولة.
- يُساعد الطلبة على تعلم التعامل مع الإحباط والإخفاق.
- يُكافئ الشجاعة بنفس مستوى مُكافأته الدقة
- يُعلم بنشاط الإستراتيجيات الإبداعية.
- يُشجع التركيز الحاد، والتمام الهام من خلال الدافعية والإهتمام العالي بالموضوعات المُختارة ذاتيا .
- يزيد الحكم الذاتي في التعلم بتمييز التقييم الذاتي للتقدم

الشكل 9.7 ما الذي يفعله المعلمون الذين يُحفزون الإبداع؟

ملاحظة: المعلومات من(Clark,1996), (Cropley,2001), and Urban,1996,2005).

يرتبط تقييم ما تعلمه الأطفال بالمنهاج والتعليم من البدايات الأولى، وهو ليس مجرد أمر بعدي، وإنما محتوى مُكمل للخطة الأصلية، وحيثما يكون التفكير الإبداعي والتعلم المبني على الفنون، لابد أن يتم التركيز على تقييم الأداء، ومن خصائص تقييم الأداء ما يأتي:

- المهام المُنجزة من قبل الأطفال مُمتعة ومُرتبطة بالموضوع.
- يتم تقييم كل من المنتج والعملية المستخدمة في تحقيقها.
- يُطور الطلبة مهارات التقييم الذاتي حين يأخذون فرصا عظيمة لاختيار أفضل أعمالهم.
- لابد من مُراعاة اتجاهات الطلبة ومشاعرهم بالإضافة إلى معارفهم ومهاراتهم.
- تستخدم نتائج التقييم في تحسين تعلم الأطفال.
- تستخدم بيانات التقييم في تطوير المُمارسات الصفية وفي صنع القرارات التعليمية.
- تُوفر نتائج التقييم صورة شمولية حول أداء الطلبة.

للمعلم: دليل سؤال أسئلة أفضل

ببعض التغييرات البسيطة في طرق تشكيل أسئلتك يمكنك أن تُشجع الأطفال على التفكير الناقد، وحين يسمع الأطفال المُصطلحات المعرفية خلال الإستخدام والممارسة اليومية للمهارات التفكيرية التي تُرافق هذه العلامات، سيبدؤون بتقبل هذه الكلمات ويدمجونها بمفرداتهم الخاصة.

بدلا من أن تقول...

"لننظر إلى هاتين الصورتين"

قل:

"لنقارن هاتين الصورتين"

بدلا من أن تسأل...

"ما الذي تُفكر في أنه سيحدث عندما..."

اسأل:

"ما الذي تتوقع حدوثه عندما..."

بدلا من أن تسأل....

"ما رأيك بهذه القصة؟"

اسأل:

" ما هي الإستنتاجات التي يُمكنك رسمها حول هذه القصة؟"

بدلا من أن تسأل...

" كيف عرفت بأن هذا صحيح؟"

اسأل:

" ما هو الدليل الذي عليك أن تدعمه...؟"

اطار عمل لأسئلة الطفل الذاتية حول حل المُشكلات

ضع دائرة حول الإستراتيجية أو الإستراتيجيات المُستخدمة في حل المشكلة

- خمنت
- بحثت عن نمط
- صنعت قائمة
- رسمت صورة
- صممت مُخططا للموقع الإلكتروني
- قمت بحل مُشكلات بسيطة
- عملت بأثر رجعي
- صنعت طاولة

✓ جربت استراتيجيات مُختلفة ومُتعددة

؛ طلبت من أحدهم بعض الأفكار

○ تعاونت مع المجموعة

الشكل 9.8 أسئلة تُشجع حل المشكلات الإبداعي

مُلاحظة: المعلومات من British Ministry of Education and Costa(1993).



يدعم طرح الأسئلة بمهارة من قبل المعلمين تفكير الأطفال الإبداعي

خُذ على سبيل المثال تقييم أداء المهارة الموسيقية، قد يُظهر الطفل الصغير فهما لسرعة الإيقاع (بطيء/سريع)، بضرب عصا اللحن بسرعة استجابةً لنغمة حية وببطئ استجابةً لأغنية ما قبل النوم، أو قد يُظهر مجموعة من الأطفال مفهوم الديناميكية (حاد/خافت) بالعزف على لعبة المذياع، بحيث يجعل صوته من خلالها أخفت أو أكثر حدة استجابة إلى توجيهات اللوحة الكرتونية المُكبرة التي تُظهر طريقة التحكم بصوت الراديو، أو يعرض مفهوم الإيقاع ("مع الضرب") استجابة إلى البطاقات التلميحية (للتصفيق باليدين، وطرطقة الأصابع، أو ضرب الأقدام)، والتي تُوضحُ طرق تحريك أجسادهم "بالتزامن" مع مُختلف المُختارات الموسيقية، وبنفس الطريقة، قد يعرض الأطفال الأكبر سنا فهمهم للطبقة والنغمة من خلال القيام بما يلي:

- الإشارة إلى طبقة مُحددة مُسبقا.
- الإشارة باليدين لتوضيح ما إذا كانت طبقة النوتة ترتفع أو تنخفض على القياس.
- عزف نموذج على أداة موسيقية كالإكسيليفون.
- النهوض في كل مرة يتم تمييز نمط النوتة الموسيقية فيها.

تعكس جميع هذه الأمثلة تقييم الأداء لأنها تُتيح الفرصة للطفل كي يُظهر فهمه، فتقييم الأداء يمكن أن يكون تلخيصيا- وهو الذي ينعقد في نهاية عملية التعلم، ولعل أحد أنماط تقييم الأداء التلخيصي الأكثر شيوعا في الإبداع والفنون هو الملف التراكمي portfolio(Boughton,2005).





إذهب إلى موقع مُختبري التعليمي MyE-ducationLab واختر موضوع "مُشاركة الأسرة/الوالدين Family/Parent Involvement"، وتحت الأنشطة والتطبيقات Activities and Applica-tions شاهد فيديو "معارض الملف التراكمي Portfolio Exhibitions"، وأكمل النشاط.

وللإطلاع على فيديو حول ملف الطفل التراكمي، شاهد "معارض الملف التراكمي، Portfolio Exhibitions"، على الشبكة الإلكترونية في موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab، ويُقدمُ الشكل 9.10 مثالا لملف الطفل التراكمي. إن التقدمات التكنولوجية والصور الرقمية جعلت من الممكن تخزين واسترجاع تسجيلات دائمة للطالب، تعمل كصور بصرية بدلا من الإحتفاظ بأعمال الطفل الأصلية (Dorn, Madeja& Sabol,2003)، ومن الأنماط الأخرى لتقييم الأداء التلخيصي مجلات الكتابة الإبداعية، والأداءات الموسيقية، ومُناقشات اللجان في الدراسات الإجتماعية، وعرض نماذج القياس المبنية من قبل الأطفال، وعرض حرفة أتقنها الطفل، وعرض فيديو لمسرحية، والعروض المبنية على التكنولوجيا والتي تدمج الصورة مع الموسيقى والرقص.

قد يُفكر المعلمون أيضا بصيغ غير تقليدية مثل مُسابقات اللوح المُصممة من قبل الطلبة، والكتب المُصورة، وكتب الصور المُتحركة، والدرجات الموسيقية والقصائد الغنائية، لقد شارك معلم الصف الرابع مع طلبته الكتاب المُصور جدران مُتحدثة Talking Walls(Knight& O'Brien,1995)، وجداريات: الجدران التي تُغني Murals: Walls that Sing(Ancona,2003)، وجدران مُتحدثة: وتستمر القصص Talking Walls: The Stories Continue(Knight& O'Brien,1997)، كجزء من الوحدة التكاملية في العلوم الإجتماعية والفن.

وكنشاط ختامي لإنتاج الجداريات من قبل مجموعات الأطفال الصغيرة يتم عرض تلك الجداريات داخل صندوق زُجاجي في رُدهة المدرسة، ولابد أن تتفق كل مجموعة على نمط وهدف الجدارية، ويتم مُشاركة عنوان تقييم المشروعات مع الطلبة قبل البدء بالجداريات، ويُستخدم من قبل المُعلم والأطفال بشكل فردي ومن قبل الصف لتقييم الجداريات المُتنوعة عند اتمامها، بالإضافة إلى ذلك، يُطلب من زوار المبنى التوقيع على كتاب الضيوف والتعليق على أعمال الأطفال، وبعد اتمام جدارية كل مجموعة وحين تُصبح جاهزة للعرض، تُفسر المجموعة الصغيرة التصميم الذي اختارته وهدفها من الجدارية.

احدى المجموعات مثلا اختارت تقديم جدارية بشخصيات رسومات الكهف المُكتشفة في فرنسا، وعملوا معا لمواجهة تحدي عرض ملامس المواد الخام الطبيعية المحفور عليها في جدران الكهف، لذا، قرروا تجعيد ورق التان (الدباغة) الخاص بالمصنوعات اليدوية، ودمغه على كومة من الورق المُعاد تدويره، كما ناقشوا طُرُق تقديم الألوان الخافتة التي ربما يكون قد تم تقديمها من خلال الإستعانة

بمصادر طبيعية، وكان هدفهم المعلن منه للجدارية استخدام نمط فن الكهف لتصوير القصة، وسلطت مُناقشاتهم مع أقرانهم الضوء على العمليات الإبداعية ("كيف جعلتها تظهر قديمة؟")، والمُنتج ("ما هي الجدران التي استخدمتها لعرض أفكار الحيوانات؟").

لاحظ بأن تقييم المشروع لم يتخذ نهج المُنافسة، وذلك لأن الإعتماد المُفرط على المُنافسة يرتبط بالمُكافأة المادية التي تتسبب في تراجع الإبداع (Fawson&Moore,1999)، ويتم تقديم هذا الفكر بطريقتين رئيسيتين: جزئيا من خلال تقييد الإستجابة (كما في اختيارات الطفل لاستجابة أقل إبداعية بهدف تجنب الرفض وإسعاد المعلم)، وجزئيا بتحويل الإنتباه من المُكافآت الجوهرية للمهمة (حين يُصبح الطفل حريصا على السرعة كي يربح بدلا من البطء كي يُنفذ العمليات بحرص) (Joussemont& Coestner,1999)، وتُقلل المُكافآت المادية أحيانا من مُتعة الطفل المرتبطة بالتعلم وتجعله يُركز على المُكافأة (Levin& Greenwald,2001)، وتأخذ المُكافآت الخارجية مكانها على أية حال، وحين ترتبط المُكافأة بالسلوكيات الإبداعية المُعرفة والمُحددة بوضوح، فإنها قد تُشجع مُستويات أعلى من الأداء (Eisenberger& Armeli,1997)، وأخيرا لابد أن يتم استخدام مُكافآت الفوز والمُكافآت المادية بتعقل.

من الضروري بناء مهارات الأطفال في التقييم الذاتي من خلال بعض التعليقات والأسئلة مثل:

- أخبرني عن آلية عملك مع مجموعتك اليوم، ما هي مُساهمتك؟
- صف بعض الأشياء التي أحببتها في عملك.
- هل تسبب لك هذا المشروع بأي مشكلات؟ ماذا فعلت بها؟
- ما هي بعض الأشياء التي يمكنك فعلها لنفسك؟ ما الذي تحتاج إلى مُساعدة فيه؟
- ما الذي تفعله لتُساعد الآخرين؟
- حين تكون لديك بعض المُشكلات، كيف تحلها؟
- ما هي بعض الأفكار الجديدة التي لديك؟
- ما أفضل ما تستطيع القيام به؟
- هل هنالك أشياء لم تُجربها؟ كيف تشعر حيال ذلك؟
- هل هنالك جزء من عمل تشعر بأنك فخور به؟ أخبرني عنه.
- أخبرني عما قمت به حين.... (المعلومات من Wassermann,2000).

ما هو الملف التراكمي؟

يتضمن الملف التراكمي مجموعة مُختارة بعناية من نماذج أعمال الطالب، تُلقي الضوء على جهوده الفردية، وتقدمه، وتعلمه، وهو يُستخدم من قبل الطالب تماما كما يُستخدم الملف التراكمي من قبل الفنانين المُحترفين في المُقابلات بهدف تسليط الضوء على ما يُمكنه عمله.

ملفات الأطفال التراكمية هي طريقة لتوثيق التعلم.

لماذا يتم استخدام الملفات التراكمية في تقييم التفكير والتعبير الإبداعي؟

- يكشف الملف التراكمي ويُوثق تعلم الأطفال بنماذج عدة مُختلفة في مهام العالم الحقيقية ولفترة زمنية مُحددة.
- تُشجع الملفات التراكمية التقييم الذاتي لدى الطلبة.
- تُساعد الملفات التراكمية المُعلمين على صنع القرارات التعليمية.
- تُوثق الملفات التراكمية تطور وتقدم الطالب بطريقة يمكن للوالدين والأسر أن يفهموها.

كيف تُستخدم الملفات التراكمية؟

لقد أوصى ارمسترونغ (Armstrong,1994) بالخمس Cs في تطوير الملف التراكمي وهي:

1. الإحتفال Celebration: إذ يُستخدم الملف التراكمي للإقرار والتحقق من صحة منتوجات الأطفال وانجازاتهم خلال العام.
2. المعرفة Cognition: إذ تُستخدم الملفات التراكمية في تشجيع الطلبة على التفكير في أعمالهم الخاصة.
3. التواصل Communication: يُستخدم الملف التراكمي في إعلام الأسرة، والإدارة والزملاء الآخرين حول تطور وتقدم الطفل.
4. التعاون Cooperation: يُستخدم الملف التراكمي كطريقة لمجموعات الأطفال لتقديم وتقييم أعمالهم الخاصة بصورة جماعية.
5. الكفاءة Competency: تُستخدم الملفات التراكمية لتأسيس مجموعة من المعايير التي يمكن من خلالها أن تتم مُقارنة عمل الطفل بأداء الأطفال الآخرين أو بمؤشرات وضعها المُعلم.

ما الذي يتم وضعه في الملف التراكمي؟

ينبغي أن لا يكون الملف التراكمي ملفا كرتونيا مليئا بأشياء خيالية جدا أنتجها الطفل خلال الفصل الدراسي من العام، وبدلا من ذلك لابد أن يتم تنظيمه بشكل يتناسب مع الأهداف التعليمية، فمثلا، إن كانت أهداف المُعلم تتعلق بالفنون اللغوية، وكُلف الطفل أن يقرأ ويستجيب من خلالها لمجموعة مُتنوعة من الكتب المُصورة، فقد يتضمن ملف الطفل حينها سجلا من الكتب التي قرأها والقصص أو الأعمال الفنية المُستوحاة من كتب الأطفال، وإن كان استكشاف وسائط الإعلام المُختلفة هدفا في منهاج الفنون، فقد يتضمن الملف التراكمي نموذجا للرسم، ورسوما بالطباشير، وصورا لمنحوتات بناها الطفل من الطين، أو الخشب، أو الورق. ولعرض ما حققه الطفل من أهداف البرنامج الأخرى فقد يتضمن الملف مُخططات من العمل خلال مراحل التقدم بالإضافة إلى المنتج النهائي.

كيف ينبغي تخزين الملف التراكمي والمحافظة عليه؟

قد يكون الملف القابل للتوسع الذي يحتوي على أطراف مطوية مُناسبا للملف التراكمي، ومن المُناسب أيضا استخدام الملفات الفردية التي تتضمن مفاتيح أو ألوان يرتبط كل منها بهدف من أهداف البرنامج ويتم وضعها داخل الملف القابل للتوسع لتنظيم أعمال الطفل، أضف جدولا بالمحتويات حتى يتمكن المعلمون الإداريون والآباء والأطفال من استخدامه.

الشكل 9.9 استخدام الملفات التراكمية في تقييم التفكير الإبداعي والتعلم المبني على الفنون

كان يجلس الطفل على حضن والدته على طاولة المطبخ بينما كانت تُفرغُ بعض الفواتير، وكان الطفل يُقلد الأفعال الصادرة من والدته بتحريك القلم فوق الورقة.



1. علامات دانيال الأولى =12 شهرا: خربشة عشوائية.

في هذه المرحلة التطورية من غير المُناسب أن تطلب من الطفل أن يخبرك عن رسومه، وبدلا من ذلك عليك تقديم التغذية الراجعة بعبارات مثل "أحببت الخطوط التي صنعتها"، أو إن لاحظت الطفل يعملُ بسرعة يمكنك أن تقول له" هذه الخطوط تبدوا حقا سريعة"، أو إن كان يبدو على الطفل استمتاعه بتجربة ألوان مُختلفة من الشمع أو الأقلام الأخرى، قل له "أشاهد كافة الألوان التي رسمتها"

2. علامات دانيال-14 شهرا





3.أ، و3.ب : علامات دانيال-19 شهرا/خربشة دائرية

بعد أن ابتكر الطفل خطوط الخربشة، ذكرته بسفينة القرصان التي شاهدها مُؤخرا في فلم كرتون تلفزيوني، وصنع خطوة تطورية رئيسة في تطور لغته البصرية بتسمية لخربشته.



4. أصبحت علامات دانيال تمثيلا بصريا =24 شهرا: تسمية الخربشة

رسم الطفل هذا ببعض التلقين أثناء الحديث عن الجدة القادمة لزيارتهم: " يمكنك رسم صورة الجدة أثناء انتظارنا، ارسم رأس جدتك، أين عيني جدتك؟ فمها؟ هل تعتقد بأنها ذهبت إلى صالون التجميل لتصفيف شعرها هذا الصباح؟ هل لديها ذراعين طويلتين لتضمك بهما حين تحضر؟ ما هو نوعية الحذاء الذي سترتديه؟"



26 شهرا: بدء للرحلة ما قبل التخطيطية رسوم دانيال الأولى للشكل الإنساني





6.1، و6ب رسوم دانيال لوالدته ووالده –27 شهرا: للرحلة ما قبل التخطيطية





7.1–ب، رسوم دانيال الشخصية – من عمر سنتين وثلاثة أشهر، وحتى سنتين وعشرة أشهر.



رسم دانيال صورة والده، وربما ركز على الجسم "كتقسيمات" الرقبة، والخصر...الخ. حين اكتمل الرسم، أفاد بالملاحظة التالية، "بابا يُشبه الحمار الوحشي"، وفي هذا الرسم ما قبل التخطيطي انتقل الطفل بين ما نوى رسمه (رمز والده) وبين ترجمة علاماته (تُشبه الخطوط الأشرطة الموجودة على الحمار الوحشي).

8. "بابا يُشبه الحمار الوحشي" - سنتين وثمانية أشهر.

لا يحتاج الرسم إلى عملية رسمية، من المُناسب توفيرٌ الأدوات في أي وقت يحتاج الطفل لاستخدامها. لقد أنجز دانيال هذا الرسم قرب بركة السباحة أثناء الإستراحة من السباحة.



9. " في البركة" - عامين وتسعة أشهر

في عمر 4 سنوات انتقل دانيال من مرحلة ما قبل التخطيط إلى مرحلة التخطيط حين أظهر تحكما كبيرا بقدرته على رسم الصورة الوصفية لنفسه، والشمعات الأربعة على كعكة عيد الميلاد والحروف المُكونة لجملة "Happy Birthday". لاحظ كيف رسم الطاولة: إنه " يعلم" بأن للطاولة رجلا عند كل ركن، والتمثيل البصري لديه هو مُحاولة لتفسير معرفته.



10. "أنا أقطع كعكة عيد ميلادي" - 4 سنوات

هذا الرسم في حفل عيد ميلاده الخامس ويعكس تطورا في صورة دانيال عن نفسه تُمثل بطله المُفضل، He-Man. لاحظ التشابه والإختلاف بين هذا المثال والمثال 10.

11. "He-Man" - 5 سنوات

استمر دانيال بتطوير مُخططاته للناس، والتي استمدها في الغالب من عروض أو كتب المُغامرات، وخلال هذا الوقت ابتكر الأدوات، والمعدات ومجموعات اللعب التخيلي للشخصيات النشطة. لاحظ بأن الأقدام مرسومة كأشكال بدلا من خطوط.



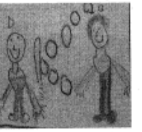
12. " فرسان الدروع" - خمس سنوات

رسم دانيال الطفل الذي يجلس بجانبه في الروضة بعد أن طلب مُعلم الصف منه ملاحظة ما كان يلبسه ذلك الطفل بحرص و لون عينيه وشعره. ...الخ، وعلى الرغم من أن الملابس لا تشمل ذلك عادة في المخطط التطوري، إلا أن المُعلم نبهه لملاحظة ما يلبسه الطفل الذي يجلس بجانبه، وانعكس ذلك على تفاصيل لبس زميله لزي البحار والمرساة وغيرها من الرموز الطبيعية.



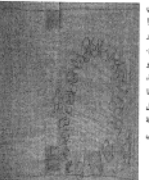
13. " صورة لطفل يجلس بجانبي، شريل"- 5 سنوات.

فيما يلي ما قاله المعلم: دانيال يرسم صورة لنفسه ولوالده وهما يلعبان بالكرة. لاحظ التفاصيل للأصابع الخمسة والخطوط في قميصه الجديد. لقد صور كيفية رمي الكرة ومن ثم ضربها بالعصا بعمل صور مُتعددة للكرة، في هذه المرحلة يحاول الطفل إيصال المعنى ولم يقل بأن هناك كرات مُتعددة، ولكن رسمها ليخبر بأن الكرة تتحرك مع الوقت وفي الفراغ.



14. تفاصيل من "أشياء فعلتها خلال عطلة نهاية الأسبوع الربيعية الدافئة" - 5 سنوات

رسم دانيال هذا الرسم خلال الأسبوع الأخير له في الروضة، وفي نهاية السنة الدراسية أُتيح له أخيرا استخدام الصالة الرياضية، حيث كان الأطفال الأكبر سنا يأخذون حصص التربية الرياضية في الخارج. وكان الفراغ الكبير بأرضيته الخشبية اللّامعة هو الوضع المُناسب للمُسابقات المُفضّلة "البطة، البطة، الإوزة". إن فرادة الخبرة جعلت دانيال يختارها للإستجابة لطلب مُعلمه في رسم يومه المُفضل داخل الروضة، ورسم بحرص ودقة هادفا توضيح المُسابقة التي لعبوها: جلوس زملائه في محيط دائرة على أرضية خشبية فيما يمشي أحدهم حول الدائرة.



15. "يومي المُفضل في الروضة" - خمس سنوات وتسعة أشهر.

في المرحلة التخطيطية، غالبا ما يرسم الأطفال خطا قاعديا وخطا للسماء، مما يعكس استدعاء العلاقات الفراغية وربط أنفسهم ببيئاتهم. غالبا ما لا يكون هناك نوعية ثلاثية الأبعاد في مفهومهم الفراغي. إن رسم دانيال المُتكرر والملاحظة المدروسة على أية حال ربما تكون قد ألهمته لإظهار التداخل في هذا الرسم، فالسماء، على الرغم من عدم رسمها من الأعلى إلى الأسفل، إلا أنه من الممكن مُشاهدتها من خلال أغصان الشجر، علما بأن استخدام الأبعاد الثلاثية هو أمر غير شائع في هذا العمر.



16. "الشجرة" 5 سنوات وتسعة أشهر



رسم دانيال هنا شخصيات تعكس ما أسماه لوتفيلد بمرحلة الرسم الواقعي. إن التداخل، والصورة الجانبية والإنتباه للتفاصيل مثل الحذاء والرباطات، هي رموز تعكس بأن دانيال ينتقل من المرحلة التخطيطية.

17. "إذا كنت رئيساً" – 7 سنوات.



استخدم دانيال هنا شخصية كرتونية مُصورة (تبع الشخصيات الكرتونية هو أمر شائع في هذه المرحلة) لابتكار بطاقة ذكرى لوالديه. حاول رسم الباب بدقة بالنسبة للحائط، ولكن لازال يرسم الأرض من منظر علوي، وفي هذه المرحلة وليس قبلها، ربما يتعلم الأطفال بصورة رسمية منظور وتقنيات رسم الشخصيات. وبالنسبة لغالبية الأطفال، يحدث هذا في حوالي سن الحادية عشرة. وعلى الرغم من أن بعضهم مثل دانيال يُظهرون قدرات مُبكرة عن غيرهم ممن لم تتوفر لهم فرص الرسم، إلا أنهم لن يكونوا مُستعدين لفهم هذه المفاهيم حتى وقت لاحق.

18. بطاقة الذكرى – تسع سنوات.



يتضح هنا استمتاع دانيال بتصوير الموضوع بطريقة واقعية. استخدم هنا التظليل للوصول إلى نوعية ثلاثية الأبعاد، ومُناسبة عند رسم الناس بطريقة أكثر حيوية، مبنية على ما تُشاهده عينيه، بدلاً عما يعرفه عقله.



19. "صديقة" – 11 سنة



20. "نقار الخشب" - عمر 11 ونصف.

استمر دانيال في محاولة عكس الحقيقة البصرية في الرسم والتلوين على حد سواء.

الشكل 9.10 ملف لتطور الطفل مع الوقت

لاستعراض عمل فني لتقييم الطفل الذاتي، انظر إلى "ورقة عمل الرقابة الذاتية Self Monitoring Work-sheet"، على الشبكة الإلكتروني في موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab.

مُختبري التعليمي
MyEducationLab

اذهب إلى موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab، واختر موضوع "التقييم/ التوثيق Assessment/Documentation"، وتحت الأنشطة والتطبيقات Activities and Applications، شاهد "ورقة عمل الرقابة الذاتية Self Monitoring Worksheet". كيف يُمكن لأداة مثل هذه أن تدعم التقييم الذاتي لدى الأطفال؟

إن التواصل مع الأسر، والمجتمع، والزملاء حول التقييم، هو أمر حاسم، وإن أخفقت في مُساعدة الآخرين على فهم سبب انتهاجك للتدريس بطريقة ما، قد تواجه بمُقاومة خاصة إن خرجت كثيرا عن الطرق التقليدية.

حين تبدأ بوحدة دراسية، احرص على اتاحة الفرصة للآخرين كي يعرفوا ما تقوم به وسبب قيامك به، ويمكن لرسائل المعلمين إلى الأسر أن تكون طريقة بسيطة وفاعلة في التواصل، ويستعرض الشكل 9.11 نموذجا لرسالة موجهة للأسر تُقدم موضوعا تدريسيا جديا، لاحظ بأن لها العديد من السمات الرئيسة، أولها، أنها تستخدم القليل من الرطانة التربوية ومكتوبة بلغة واضحة وبسيطة مُدعمة بأمثلة قوية، وثانيها، أنها تُفسر سبب تعلم الأطفال وكيف يُمكن للوالدين والأسر أن يُساعدوا فيه، أما ثالثها، فأنها تتضمن نغمة إيجابية تمنح الأسر حسا بالحماس للتعليم وبذل الجهد لدفع الأطفال للتعلم.

قد تحتاج إلى مُحاولة كتابة رسالة شبيهة تُرافق وحدة الموضوع الذي تُخطط له.

الأعزاء آباء وأسر أطفال مرحلة الروضة،

إن فهم الأنماط هو مهارة مهمة للأطفال الصغار.

تمييز الأنماط ضروري لتعلم القراءة والكتابة، ولابتكار الأعمال الفنية، والتقدير الموسيقي، والمشاركة في الرقص والإستماع للقصص.

في الأسبوع القادم سنبدأ بدراسة الأنماط، ولهذه الغاية سيتعلم الأطفال ما يلي:

الأنماط المُتكررة: إن القماش المطبوع هو نمط صوري، والسور ذو الأعمدة الخشبية هو نمط

معماري، وإيقاع القفز على الحبل هو نمط صوتي، والكلمات هي أنماط للحروف، وهكذا دواليك.

يُمكن أن تجد الأنماط في كل مكان: هناك أنماط اجتماعية مثل السعادة والشكر، وهناك أنماط بصرية مثل ورق الجدران وهناك أنماط سمعية مثل التصفيق على إيقاع موسيقي، وهكذا دواليك.

تحدث الأنماط في الطبيعة: إن تغير الفصول الأربعة هو نمط، وشبكة العنكبوت هي أيضا نمط، كما أن مسار سقوط الثلج هو أيضا نمط.

يمكن أن يصنع الأطفال أنماطا: يمكن أن يرسم الطفل حدا حول الصورة، ويبتكر حركات للتناسب مع الأغنية، أو يستخدم الحاسوب لإنتاج الأنماط.

يمكن أن تُوجد الانماط في الثقافات المُختلفة: إن ملابس الكنتي الأفريقية تحتوي على أنماط، والأحرف الصينية هي من الأنماط، وفخاريات النفاجو مُزينة بالأنماط، كما أن شعارات الشركات هي أيضا أنماط.

ستُشاهد طفلك يُحضر أنماطا هندسية باستخدام الحاسوب، وصفحات البحث عن الكلمة والتي يُبرز الطفل فيها أنماط الكلمات، ويُمكنه أن يُقدم الأنماط باستخدام مجموعة مُتنوعة من الأختام والطوابع. من فضلك اعرض عمل طفلك وقم بدعوته للحديث معك حول الأنماط الموجودة فيه.

في أنحاء بيتك والمجتمع، يُمكنك اللعب بمُسابقة "صيد النمط Pattern Hunt". مثلا، أثناء الجلوس على الطاولة، يمكنك أن تقول "أنظر ما إذا كان بمقدورك عمل نمط من الصحن، والملعقة، والكوب لكل شخص في الأسرة". وأثناء التوقف عند إشارة المرور، يمكنك أن تقول "لقد لحت نمطا–أحمر، أصفر، أخضر، هل شاهدت النمط؟"

شكرا لمساعدة طفلك على فهم الأنماط.

مع التحية.

الشكل 9.11 نموذج رسالة للآباء والأسر

المقاييس المنشورة Published Scales:

حاول العديد من الخبراء على مدى السنوات تحديد الإبداع والتنبؤ بالإمكانات القلية، وهناك العديد من المقاييس الرسمية المُستخدمة لتقييم الإنتاج الإبداعي (Cropley,2001)، وعلى الرغم من ذلك فإن أدوات القياس كثيرا ما تكون قاصرة حين تتضمن عمليات مُعقدة للتقديرات الرقمية، حتى وإن نجحنا في تحديد قيمة رقمية للعمليات أو المُنتجات الإبداعية، فإن هناك مهمة أخرى تتمثل في تفسير تلك الأرقام، وكما أشار واسيرمان (Wasserman,1989)، فإن الأرقام بحد ذاتها لا تتضمن معان، وتعتمد على الذكاء الإنساني للخروج بمعنى منه، كما أن نتائج المقاييس المنشورة لابد أن

تُستعرض كمُؤشر واحد بشكل شمولي للتقييم بدلاً من اصدار "الكلمة النهائية" على لعب وإبداع الأطفال أو مواهبهم وتميزهم.



إعادة التفكير في تقييم الإبداع والفنون RETHINKING ASSESSMENT IN CREATIVITY AND THE ARTS:

عادة ما يحتار المعلمون حين يتعلق الأمر بتقييم نمو الإبداع والعمل الفني لدى الأطفال وغالبا ما يشعرون بالحيرة حول كيفية تقييم هذه الأشياء (Johnson,2003)، وكنتيجة لذلك، قد ينتهج المعلمون الطريق الأسهل ولا يقيمونها على الإطلاق، وحين يُقررون ذلك يفترض الجميع -الطفل، والأسرة، والإدارات، والمجتمع - بأن الفنون غير مُهمة، وتحت هذه الملابسات، قد يقع المعلمون بخطأ في أحد الإتجاهين (Bresler,1993)، ففي الإتجاه الأول قد يتبعون نهج التدخل البسيط (Gillbert,1996)، والمميز بتقييم بسيط، ويُوجهون الطفل بعبارات مثل ("إمض قدما واصنع أي شيء ترغب به")، ويُدافع المعلمون عن نهج التدخل البسيط مُفترضين بأن أي تلميح حول البناء أو التحدي سيحد من ابداع الطفل، وقد يستنتجون خطأً بأن التقييم قد يُؤثرُ على تقدير الطفل لذاته، ويُصدرُ المعلمون في الحقيقة أحكاما حول عمليات الإبداع لدى الأطفال والمنتجات الفنية في كافة الأوقات، وقد يفضلون ضمنيا أعمال اليوم عن غيرها، ويُفردون طلبة مُحددين كفناني الصف ويمنحونهم مهام خاصة لابتكار زينة الصف الخاصة بالأعياد أو يختارون طلبة لأدوار مُتنوعة في الأداء الدرامي، وهذه التقييمات هي حدسية وغالبا لا يُعترف بها بشكل عام، لأنها غالبا ما تكون مبنية على الأفكار المُدركة مُسبقا لدى المُعلم حول كيفية ظهور أداء الطفل الفني أو الخصائص المرغوبة منه.

لذلك، وفي العديد من الطرق غير الملحوظة، فإن أفعال المُعلمين الذين ينتهجون نهج التدخل البسيط غالبا ما تتناقض مع مواقفهم الفلسفي وتتصف بغياب رقابة المُعلم المدروسة أو نتائج التقييم في برامج المواد الصغيرة.

وعلى الطرف الثاني من السلسلة، نجد النهج الموجّه نحو المنتج، والذي يكون فيه المعيار كإنتاج نمط قوالب الكعك، وفي النهج المُوجه نحو المُنتج، لا يُبنى التقييم على الأصالة، وإنما على مدى تشابه المُنتج النهائي مع النموذج المُقدم للطلبة من قبل المعلم كي ينسخوه، والمشكلة هنا هي أن نتيجة المُنتج تُحقق في استثارة فكر الأطفال أو في دمجهم بفاعلية في الفنون.

الطريقة الثالثة تتمثل في ربط المسؤولية الإبداعية للتعلم المبني على الفنون "بالمُختصين"، أو المعلمين الذين لديهم تدريب خاص في الفن والموسيقى، وهناك العديد من المشكلات هنا، أولها وأوضحها هو أنه لا يوجد في كل مدرسة معلم فنون أو موسيقى، وحتى إن كان موجودا، فإن العديد من هؤلاء المعلمين لا يُوجد لهم مكان خاص داخل الغرفة الصفية ويُتوقع منهم تدريس مئات الأطفال من مُختلف الأعمار والفترات زمنية قصيرة (غالبا ما لا تتجاوز 20 إلى 30 دقيقة) اسبوعيا (Olson,2002)، كما أن هنالك أمور أخرى مُعقدة، إلا أن العديد من الأخصائيين الفنيين تلقوا تعليما

بسيطًا في مرحلة ما قبل العمل حول طرق التقييم (Colwell,1998)، ولذلك، وحتى إن تمكن هؤلاء المعلمين من مُواجهة الاوضاع التي يُعلمون بها، فإن عليهم أن يُدربوا أنفسهم على الإعتماد على خبراتهم التربوية الخاصة كطلبة والتي غالبا ما يُبنى فيها التقييم على بعض المعايير مثل المشاركة، والإتجاهات والتعاون بدلا من انجاز الأهداف الفنية (Colwell,1998).

إن الحل يقع بين اتجاهين حرّين يكتملان بضبط المعلم، ويُوصَى هنا بأن يجد المعلمون نقطة توازن تتيح الفرصة للإرتجال، والإختيار، والعفوية، وتشجع الأطفال على تقديم أفضل ما لديهم من خلال التقييم والتغذية الراجعة، واستخدام المفردات الفنية، وتقديم أدوات وخبرات أصيلة، تُظهر تقنيات صحيحة، وتوسع تعلم الطفل للأشياء الشائع معرفتها، والمُجزءة، أو المُتاحة بشكل كبير، وفي القسم التالي ستتم مُناقشة كيفية استخدام المعايير الوطنية في دعم هذه الجهود.



تلبية المعايير MEETING STANDARDS:

تقييم الأعمال الإبداعية Assessment of Creative Works:

في مدارس اليوم، فإن أعمال الطلبة التي لا ترتبط بالمعايير ولا يتم تقييمها ببعض الطرق المُنتظمة، يتم التعامل معها بصورة أقل أهمية وحيوية عند صياغة الأهداف التربوية، وإن لم يتم تقييم العمل، يُتوقع أن يكون في القائمة المعرضة للخطر حين تكون المصادر محدودة، ولحسن الحظ، فإن العديد من المنظمات الوطنية عمِّمت المعايير والمبادئ التوجيهية التي تُقدم إطار عمل لتقييم الفنون، مثل اللجنة الإستشارية الوطنية في الإبداع والتربية الثقافية National Advisory Committee on creative (1999) في المملكة المُتحدة، ونشرات إئتلاف جمعيات تعليم الفنون الوطنية Consortium of National Arts Education Associations(1994)، والمعايير الوطنية في تعليم الفنون: ما الذي ينبغي أن يعرفه كل أمريكي صغير ويتمكن من عمله في الفنون:National Standards for Arts Education What Every Young American Should Know and Be Able to Do in the Arts، ويستعرض الشكل 9.12 المبادئ التوجيهية لتقييم العمل الإبداعي، وفي القسم التالي، وصف لمشاريع صفية مُتنوعة تُلبي تلك المعايير.

التقييم في الموسيقى والحركة Assessment in Music and Movement:

مرحلة ما قبل المدرسة:

ماذا: حركة الطفل/أداء الرقص.

لماذا: تقييم فهم الطفل للحركة في مكانه الشخصي والمهارات الحركية للعضلات الكبيرة.

كيف: مُتابعة استكشاف المشي، والوثب، وغيرها من الحركات البسيطة (في موقعه) وفي مكانه الخاص والحركات النشطة في مكان كبير مُحدد، وسيُحدد الأطفال قدراتهم على فهم الإختلاف بطرق مُختلفة من خلال تحريك أجسادهم.

المرحلة الأساسية:

ماذا: أداء الطلبة الحركي.

لماذا: تقييم فهم الطلبة لتوعية الجمال "اللمسي" في الفنون البصرية، والموسيقى والحركة.

كيف: مُتابعة استكشاف نوعية "اللمس" في الوسائط المُتنوعة، وسيحدد الطفل فهمه للملمس من خلال استجابته بحركات مُلائمة للتلقينات الموسيقية والبصرية (مثال لحن المارش العسكري مُقابل لحن الوالتز).

تقييم نمو الإبداع:

مرحلة ما قبل المدرسة:

ماذا: اتجاهات الأطفال، وأعمالهم (اللفظية والبصرية والحركية)، واستجاباتهم، وملاحظاتهم التواصلية بناء على لقاءاتهم مع بيئاتهم، وتفاعلاتهم مع الأفراد والحيوانات والأشياء.

لماذا: توثيق نمو الإبداع لدى الطفل.

كيف: في هذا المُستوى يُمكن أن يكون التقييم مسؤولية المُعلم ضمن محتويات الملف التراكمي المُختلفة من مُلاحظات المعلم القصصية حول الطفل والصور والأعمال الفنية إلى الإستجابات الإبداعية بما فيها (ولا تقتصر عليها) تلك المُصنفة بشكل مُلائم كفنون، ولابد أن يُدوّن المعلم التواريخ ويستعرض بشكل دوري تطور كل طفل على أهداف تطوير التعليم، ويبتكر بيئات وفرص مُلائمة ويُشرك والديهم ومُقدمي الرعاية المُرتبطين بهم في ذلك.

المرحلة الأساسية:

ماذا: بُحوث وحلول واستجابات الطلبة الفردية الإبداعية.

لماذا: توثيق نمو الطالب الإبداعي.

كيف: صحيفة إبداع الطالب الفردية. في بداية السنة الدراسية، ادمج الطلبة في مناقشات حول الأشخاص المُبدعين، واستدعي منظوراتهم الشخصية ومعرفتهم المُسبقة. اقرأ قصصا حول حياة مُختلف المُبدعين، وطبّق مشروعا بعيد المدى حول الإحتفاظ بمجلة الإبداع الشخصية، إقترح بأن هذه المجلة تتضمن انعكاسات حول سمات الناس المُبدعين الذين أُعجب بهم من خلال قراءاته ومن خلال معرفته الشخصية، وتقييماته الشخصية للمجالات الإبداعية المُختلفة، وقيم استجاباته ومساعيه الإبداعية، وأبحاثه التي كان يرغب في مُتابعتها، جدول وشارك بصورة دورية المجلات في الصف أو من خلال مُناقشات المجموعات الصغيرة، واطرح الأسئلة حول تطور المنظورات الفردية لماهية الإبداع، وكيفية إظهار الطالب لها، وكيفية إظهاره للنمو المُثبت بالعمليات، والإستجابات والإنتاجات الفكرية، وهكذا.

التقييم المُلائم للعمل الإبداعي:

- موجود في التعريفات المُوسعة للذكاء والإبداع.
- عادل (يمنح كافة الطلبة فرصا مُتكافئة للمُشاركة)، ومُكيفٌ للحاجات الفردية الخاصة الطلبة.
- مُوجه نحو الطلبة ومُخطط ومُراقب من قبل المعلمين الذين يتمكنون من صياغة هدف التقييم بوضوح، وتعريف المجالات التي سيتم تقييمها، وفهم استراتيجية التقييم أو المهمة، وإعداد المهمة الدقيقة للتمرين، وابتكار خطة وضع العلامات، وتسجيل النتائج.
- يدمج تقييم التفكير الإبداعي والفنون مع المنهاج.
- يُقيم العمل الإبداعي بمستويات مُتعددة ومن منظورات مُتنوعة.
- يُقدم تغذية راجعة مُستمرة (التكويني) بالإضافة إلى التغذية الراجعة على العمل النهائي (التلخيصي).
- يُركز على مهام "العالم الحقيقي"، ويراعي الأشياء المُحددة في المُحتوى التي يتم تعميم الأعمال الإبداعية استنادا إليها.
- يتضمن استراتيجيات التقييم الرسمي وغير الرسمي.
- لا يهتم بالمُنتج فقط وإنما بالعملية أيضا.
- يُوفرّ الفرص للطلبة كي يُعيدوا النظر في العمل ويُراجعوه ويُعدلوه.
- يُعنى بتحديد المفاهيم السابقة للطلبة وتغيير المفاهيم الخاطئة لديهم.
- يرتبط بالمعايير ويستند إلى المحك.
- يدُعم بالتعلم التعاوني.

الشكل 9.12 التقييم المُلائم للعمل الإبداعي

مُلاحظة: البيانات من (Beattie,1997)

التقييم المبني على الأداء لخبرة التعلم المُتكامل Performance-Based Assessment of Integrated Learning Experience:

مرحلة ما قبل المدرسة:

ماذا: قدرة الطفل على التمثيل البصري وتوصيل الأفكار بشكل كبير من شخصية في كتاب مُصور أو في وسائل الإعلام.

لماذا: تقييم الإستيعاب القرائي لدى الطفل.

كيف: صُنع نموذج/ اللعب الدرامي: إن تعليم الإستيعاب هو جانب مهم من تعليم القراءة، ولتقييم فهم الأطفال لقصة ما، يمكن أن يُشجعهم المُعلم على ابتكار تمثيلات بصرية كنماذج لتوصيل

الأفكار، ويمكن أن تُوفِّر النماذج للأطفال الذين لا يتحدثون بوضوح داخل الغرفة الصفية فرصة للتعبير عن فهمهم (Pahl,1999)، وقد لا يكون من الضروري تعليم الأطفال على صُنع النماذج، وإنما من الضروري توفير الأدوات والفرص المناسبة لهم، ويندمج العديد من الأطفال في هذا الشكل من الإنتاج الإبداعي بصورة طبيعية نوعا ما، من خلال ابتكار أدوات دقيقة لشمولها في لعبهم. فمثلا، صمم أحد أطفال الروضة، سلة رحلات ورقية صغيرة ثُلاثية الأبعاد، وطعاما ورقيا للرجل الحديدي وأبطالا مُميزين مُدهشين لأخذهم في جولة على الطريق، كما ابتكر مصعدا من صندوق الأحذية لأخذهم إلى الطابق العلوي (عبر سلسلة مُتصلة مسحوبة من درابزين الدرج) الخاص بعمارة المكتب.

المرحلة الأساسية:

ماذا : قدرة الطلبة على ابتكار وتوصيل تمثيل دقيق لمفهوم رياضي مختار من خلال الأداء الحركي/ الرقص..

لماذا: يحتاج الأطفال لاستيعاب وتضمين مفاهيم الرياضيات قبل أن يصنع الحساب حسا لهم بذلك..

كيف: بدلا من تقييم فهم الطلبة للمفاهيم الرياضية المُختلفة (مثال: الطرح، والقسمة، والضرب) في نهاية الوحدة أو الفصل بالصورة التقليدية، يُمكن ان يدمج المُعلم الرقص، فالرقص هو لغة جسدية تحدث كاستجابة مُتكاملة من الدماغ والجسد، لذا، لابد أن تقيس التقييمات التعبير وصنع المعاني (Johnson,2003;Ross,1994)، وباستخدام مُعدل الحركة/ الرقص كمعلم لفهم التواصل، لا يُخاطب المُعلمون من خلال الذكاء الحركي أولئك الطلبة المُهملين فحسب، وإنما يُشجع كافة الطلبة على التفكير بآلية "ترجمة" ما يعرفونه إلى مجموعة مختلفة من الرموز، ولابد أن يبدأ المعلم بنمذجة طرق الحركة/ الرقص التي يمكنها أن تُفسر المفهوم. خذ على سبيل المثال مفهوم المُطابقة من واحد إلى واحد في الرياضيات، يمكن أن يُصمم المُعلم رقصة ويُقدم التعليمات للطلبة لعرض هذه الفكرة، حيث يُساعدُ اتباع هذه التعليمات الطلبة على العمل ضمن مجموعات صغيرة في ابتكار قطعة حركية/ موسيقية تُفسر بفاعلية المفهوم الرياضي.

قد يتكون التقييم التكويني من فيديو حيوي لتحليل الأداء الحياتي واختبار كيفية تصوير الراقصين العلاقات بين الفراغ والحجم، والطاقة، ودقة الحركة، وما إلى ذلك، ويكون التقييم النهائي لتواصل كل طالب بفاعلية من خلال مقطوعة موسيقية/ راقصة لتحديد استيعابه للمفهوم الرياضي.

الخاتمة CONCLUSION:

في مُقابلة مع باول تُورانس (نقلا عن Cramond,2001)، أحد رُواد دراسات الإبداع، تحدث حول دراسته التي استمرت 30 عاما حول أفراد من دول مُختلفة ومسيرات حياتهم حيث كانت إنجازاتهم الإبداعية علامات فارقة في المجال الذي اختاروه (Torrance,2004)، إن السمات التي اشترك فيها

هؤلاء الأفراد هي الشعور بالمُتعة في التفكير العميق، وتحمل الأخطاء، والشغف بالعمل، والحس الواضح بهدف كل منهم ورسالته، وتقبل اختلافه، ومستوى الراحة بكونه مُتفرد، وانخفاض نسبة القلق لكونه "يُدير الأمور بصورة جيدة"، وبناء على هذه الدراسة، تنصح تورانس ورفاقه الأطفال لمُتابعة اهتماماتهم، والعمل على دعم نقاط القوة، وتعلم التقييم الذاتي، والبحث عن الناصحين والمُعلمين، وتجاهل التحذيرات حول حسن الإدارة، وتعلم الترابط (Henderson, Presbury, & Torrance,1983)، وبُنيت هذه النصائح على الدراسات حول من برعوا في اختيار المجالات والعمل بمستويات عالية من الإبداع، توحي بنمط التغييرات التي لابد من عملها في المدارس والبرامج.

وكما نُفكر في تقييم الفنون والنمو الإبداعي، لابد من التأكيد على أن التقييم الفعال يُمكِّنُ المُعلمين من "تشخيص نقاط قوة الطالب ونقاط ضعفه مُبكرا وعلى أساس طبيعي، حرصا على مُراقبة تقدمه، وتعديل الطرق التعليمية بشكل يستجيب لبيانات التقييم، وبهدف استخدام المعلومات حول الطلبة بصورة فردية وجماعية تُساعدُ في إدارة الغرفة الصفية بفاعلية أكبر" (Beattie,1997, p.2)، لابد أن يختبر المُعلمون فهمهم لدور الإبداع في حياتهم الشخصية، وفي صفوفهم، وفي مُجتمعاتهم. كيف يحدث ذلك، وكيف يتم تقييمه، والنهاية التي يُقدمها؟ ولابد أن يتم تعليم الأطفال على تقييم الإبداع في أعمالهم ومدارسهم ومُجتمعاتهم بطريقة ناقدة، وربما الدور الأكثر أهمية للمعلم في التقييم المبني على الطفل هو التعامل مع الأطفال كمُخبرين فيما يتعلق بنموهم وكشركاء في العملية التقييمية.

الأسئلة التي عادة ما تُطرح حول التقييم
Frequently Asked Questions About Assessment

من الواضح بأنه لا يُوجد وقت كاف للأنشطة الإبداعية، ألا تأخذ المساعي الإبداعية وقتا يُبعد عن التعلم الجاد؟

إن مُتابعة الفن والإبداع هي تعلم جاد، لأنها ترتبطُ مع عمليات التفكير المُعقدة حين يُطلب من الأطفال المُقارنة والتصنيف والإستنتاج، والبحث والإستفسار والإبتكار، وتحليل الأخطاء، وبناء الدعم، والتعامل مع الغموض، وتقدير المنظورات ووجهات النظر المُتعددة، وصُنع القرارات، وحل المُشكلات، وتقييم الإنتاج (Beattie,1997; Marzano, Pickering, & Mc Tighe,1993).

ما الذي يُحدد قيمة المُنتج الإبداعي؟

إن المُنتج الإبداعي غير مُتأصل بشكل جيد في المُجتمع، ويمكن أن يؤدي أحيانا إلى نهايات مُدمرة لذلك فإن المُنتج الإبداعي يصنع حسا يُوجِهُ الأطفال لتقدير قيمة العمل الإبداعي وفي الحقيقة هناك العديد من الأنشطة المُستخدمة في تعليم الرابة وسائل الإعلام تتبع هذا النهج (Sensil& Watts Pailliotet, 1999) . قد يُكلف الإعلان مئات الآلاف من الدولارات للوصول إلى الأفكار الإبداعية التي تُحفز الإنتاج الإبداعي، ولكن، ما الذي ينبغي أن يتم الإهتمام به أولا؟ وما الذي ينبغي أن تتم مُراعاته في الإعلان الجذابة؟ وما هي العواقب على المُجتمع الأكبر إن استمر السماح بكثرة التفكيك في المطالب والممارسات المهنية؟ إن المُجتمع مغمور بالمشكلات غير المُنظمة لذلك كما أن أنواع الأسئلة

التي غالبا ما يتم طرحها في المدرسة هي من النوع غير المُتقن وغير المُتوقع أو المتقطع، وإن كُنَّا نحرص على إعداد الأطفال للمستقبل لابد أن نفكر بشكل غير تقليدي وخارج عن المألوف يُوجهُ انتباه الأطفال إلى النقد المدروس داخل المجتمع للمنتج الإبداعي.

ما هو مُستوى ثبات التقييم من خلال فريق المُحكمين الخبراء؟

هناك تشديد مُتزايد على مُساهمة المُنتج الإبداعي أو الإستجابة الإبداعية كما يتم الحكم عليه من قبل مجموعة المُحكمين (المُلاحظين) الخبراء، وبكلمات أخرى، على الإتفاق في تقييم الإبداع (Amabile,2001; Priest,2001)، إذ يُمكن أن يُساعد الإتفاق نقاط القوة بين فريق المحكمين في تقليل التخمين، ومن الضروري أن يكون تقييم العمليات والإنتاج الإبداعي جزءا من التقييم الكلي المُخطط له في المنهاج.



مُلخص الفصل CHAPTER SUMMARY:

1. إن تقييم التفكير الإبداعي والتعلم المبني على الفنون هو قضية جدلية بدرجة كبيرة، وهناك العديد من المُمارسات السائدة غير المُلائمة، ويُدفعُ المُعلمون للإعتماد على المعايير الخاصة بمُنظمات المُختصين الرئيسة، ولاستخدام مدى واسع من طرق التقييم الرسمية والتشخيصية، ودمج التفكير الإبداعي والفنون مع الموضوعات الأخرى، ونقل النتائج إلى الأطفال وأسرهم.

2. يرتبط التقييم (ذي المغزى) للفكر الإبداعي بأهداف الدرس، ومعايير الولاية، والمعايير الوطنية، ويتضمن التقييم الشامل بيانات حول مواقف المُتعلم، والعمليات، والجهود، والمُنتج النهائي.

3. بشكل عام، فإن الهدف من تقييم الإبداع هو اكتساب المعرفة حول الإبداع، وتقييم التقدم، وتحديد المواهب، وتقديم الإثراء، وتحسين نمو كل طفل في التفكير الإبداعي والتعلم المبني على الفنون.

4. تتضمن أدوات تقييم الإبداع والفنون المُلاحظات، وقوائم التقدير، وقوائم الشطب، والمُؤتمرات، والملفات التراكمية، والإرشادات، والإختبارات–التي يتم تجميعها جميعا مع مرور الوقت.

5. من الضروري بالنسبة للمعلمين اجراء التعديلات اللازمة عند تقييم الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة وتصميم التكييفات التي تُمكّن الأطفال ذوي الموهبة والتميز، وبذلك يتم النهوض بتفكير كافة الأطفال الإبداعي وتعلمهم المبني على الفنون لأفضل الإمكانيات.

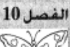
مُناقشة: قضايا التقييم في التعبير الإبداعي والفن Discuss: Assessment Issues in Creative Expression and Art:

1. عند زيارة المُدير لصفك علق قائلا: "لماذا يرسم الأطفال أثناء درس القراءة؟" كيف ستُجيب على سؤاله؟

2. تذكر بعض المُناسبات التي طُلب منك فيها تقييم أدائك الشخصي، كيف شعرت إزاء ذلك؟ هل كان تقييمك لنفسك دقيقاً؟ عملياً؟ كيف كان تقييمك الذاتي لأدائك مُقارنة مع تقييمات الناس الآخرين له؟

3. حين أعلنت مُقاطعة مدارس المدينة الكبيرة بأنها ستُحدد المدارس الثانوية التي سيتم تدريس الموسيقى والرقص واللغات فيها، اعتصم الآباء في بعض المناطق الحضرية من الليلة السابقة، كي يشملوا أطفالهم في مدرسة مُحددة. ما الذي يعكسه لك هذا السلوك حول اهتمام الأسر بالموضوعات التقليدية غير الأكاديمية؟ ما الذي ستفعله لتغيير المُمارسات التي غالبا ما تستثني الأطفال وبخاصة الأطفال الضعاف والأقليات من المُشاركة؟

الفصل 10



عمل الأطفال الإبداعي في الأسر والمجتمعات المتنوعة

Children's Creative Work in Diverse Families and Communities

قبل أن نبدأ بتأسيس علاقات ذات معنى مع الأسر لابد أن نتأكد من تأسيس مناخ صفي يجذبهم، ويُخبرهم ضمنيا وبصراحة بأن هذا مكان يُقدر الأسر... إن ثقافة التعاون يتم إيصالها بفاعلية للأسر من خلال الرسائل الضمنية المُرسلة من قبل المُعلمين أثناء التمثيلات البصرية وعلى اتساع البيئة الفيزيائية. ولهجة التواصل مع الأسر تتم بصورة رسمية أو غير رسمية، وربما الأكثر أهمية هو تكرار وثبات التواصل الإيجابي والنشط بين المدرسة والبيت.

Leigh M. O'Brien and Shara'ah Md-Yunus,2007,p.236

المنظورات الصفية على الثقافة، والأسرة، والفنون -CLASSROOM PERSPECTIVES ON CULTURE, FAMILY, AND THE ARTS

الروضة - مرحلة ما قبل المدرسة.

تُدرِّس المُعلمة أوكوا في روضة تقع في منطقة ريفية ضعيفة إقتصاديا، يعيش فيها بعض الأطفال في مقطورات، واستمعت بالصدفة إلى طفلين يبنيان بيتا بالمُكعبات ويُناقشان فكرتهما عن البيت.

برادلي: لا، لا يُمكنك أن تعيش في مقطورة، لقد اعتدت على العيش في البيت.

كارول آن: ولكنني أعيش في مقطورة.

برادلي: المقطورة مُخصصة للتخييم، لابد أن تعيش في بيت، أو ربما في شقة.

كاستجابة لهذا الخلاف، استهلت السيدة أوكوا درسها بعبارة: " أين يعيشون؟" التي علقتها على لوحة الإعلانات، وأحضرت صورا حقيقية محلية من كتيبات عقارية بالإضافة إلى نسخ من بعض المجلات مثل الجغرافية الوطنية National Geographic، ومجلة البيت القديم Old House Journal، ووجدت أيضا بطاقات وتقويمات لليونيسيف تتضمن رسوم أطفال لبيوت من أنحاء العالم. استخدم الأطفال هذه الأدوات كمصدر لابتكار عرضهم الشخصي المُثير للإعجاب لبيوت بشرية مُختلفة. ولتمديد المشروع قامت السيدة أوكوا بدعوة متطوعة من "الموئل لأجل الإنسانية a Habitat for Humanity" للتحديث مع الأطفال حول عملها ولمشاركتهم صورا لبيوت ساعدت في ترميمها بما فيها بيتها الخاص، وكنتيجة لجهود السيدة أوكوا، تم توسيع مفهوم كل طفل حول ما يُمكن أن يكون عليه البيت أو يُصبح يُصلح عليه.

الصف الأول-الصف الثاني

تتطلب معايير الولاية الأكاديمية للفنون اللغوية فهم وجهات نظر مُختلفة في القصة وتقديم تراكيب تُؤكد على تلك القدرة. وفي صف طلبة الصف الثاني للموهبة والتفوق، قررت مُعلمتهم استخدام "الحكايات المُجزأة" كطريقة لتطوير قدرات الطلبة على الأخذ بالتطورات المُختلفة (Holder & Pearle,2005)، وخططت وحدة لأربعة أيام باستخدام المفاهيم والكتب والأنشطة.

الاثنين:

السؤال: كيف سيُؤثر تغيير المكان على وجهة النظر الخاصة بالقصة؟

أدب الأطفال: راعي البقر وعيون البازيلاء السوداء The cowboy and the Black Eyed Pea (Johnston,1996)، هي نسخة تكساس لقصة "الأميرة والبازيلاء The Princess and the Pea"، وهناك تغير حسب المكان للقصص التالية: "الخنازير الثلاثة الصغيرة The Three Little Pigs"، الخنازير البرية الثلاثة The Three Little Javelinas (Lowell,1992)، والخنازير الثلاثة الصغيرة والثعلب: قصة من الأبالاش The Three Little Pigs and the Fox: An Appalachian Tale(Hooks,1997).

النشاط: عمل الطلبة في مجموعات صغيرة لاختيار وضع جديد للقصص الفلكلورية المألوفة، وإعادة سردها، ثم اتمام جدول يُقارن كل قصتين مع بعضهما البعض.

الثلاثاء:

السؤال: كيف يُؤثر سرد القصة من وجهات نظر الشخصيات المُختلفة على حبكة الرواية؟

أدب الأطفال: القصة الحقيقية للخنازير الثلاثة الصغيرة The True Story of the Three Little Pigs!(Scieszka,1989d)، والثعلب الذي أبكى ولدا The Wolf Who Cried Boy(Hartman,2004).

النشاط: استخدام كتاب بنات مفارو الجميلات Mufaro's Beautiful Daughters(Steptoe,1987) مع المجموعة لابتكار سيناريو يتم من خلاله سرد القصة من وجهة نظر الأخت البخيلة، ثم توزيع نسخ للقصص المألوفة مثل "ذات الشعر الطويل Rapunzel"، و"الجميلة النائمة Sleeping Beauty"، و "عقلة الإصبع Rumplestiltskin"، وترك الأطفال يعملون بصورة ثُنائية لابتكار سيناريو يُصوّر منظورات الشخصيات المُختلفة.

الأربعاء:

السؤال: كيف يُمكن أن تتواصل الشخصيات حول وجهات نظرهم المُختلفة مع بعضهم بعضاً خلال الكتابة؟

أدب الأطفال: رجل البريد المرح The Jolly Postman، أو رسائل الناس الآخرين Other People's Letters(Ahlberg& Ahlberg,1986)، وثلاثة أيام على النهر في الزورق الأحمر Three Days on a River in a Red Canoe(Williams,1981)، ورحلة سترنجبين إلى البحر المُشرق Stringbean's Trip to the Shining Sea(Williams,1988)، ومُراسلة مايو Mailing May (Tunnell,2000)، ورحلة نيتي إلى الجنوب Nettie's Trip South(Turner,1987).

النشاط: ابتكار رسالة، أو بطاقة بريدية، أو بطاقة مُعايدة أو رسالة بريد إلكتروني من إحدى شخصيات القصص لشخصية قصة أخرى.

الخميس:

السؤال: ما الذي يُمكن كشفه حول الأسباب أو الدوافع الشخصية لتفسير الأحداث بطريقة ما؟

أدب الأطفال: ناقش سلسلة من الكتب أو الأفلام مثل حرب النجوم Star Wars، وسيد الخواتم Lord of the Rings، وهاري بوتر Harry Potter، وقدم أمثلة من مجموعة مُتسلسلة من الرسوم التي تُصور الحركة في الفيلم، واستخدم قصة القمم والقيعان Tops and Bottoms (Steven,1995)، وهي تلي حكاية أسبو "السلحفاة والأرنب The Tortoise and the Hare"، وتعزي مُشكلات الأرنب التالية للرهان الذي صنعه (وخسره) مع السلحفاة.

النشاط: اعمل ضمن مجموعات صغيرة لابتكار لوحة قصصية حول حكاية "السلحفاة والأرنب The Tortoise and the Hare"، والتي تسبق قصة القمم والقيعان Tops and Bottoms، ثم شجع الطلبة على تحديد دوافع الشخصيات ومن ثم ناقش معهم كيف يُمكن لهذه الأحداث أن تُؤثر على سلوك الأرنب.

الصف الثالث - الصف الرابع:

إن معايير القراءة الوطنية للطلبة من عمر 9 وحتى 10 سنوات في العديد من دُول في العالم تتضمن تعليمهم على تحديد وتفسير وتطبيق المعلومات الواقعية بفاعلية، وفي المنهج التقليدي يُقدم الطلبة وثائق مكتوبة تتضمن بعض الأخطاء المقصودة الحقائق (Lynch& Harris,2000)، ثم يعمل الطلبة بصورة فردية وضمن أزواج أو مجموعات صغيرة لاستخدام مهاراتهم وأدواتهم المرجعية بما فيها الإنترنت في تحديد المعلومات الموثوقة التي يمكن أن تدعم شحذ العبارات المفتاحية الموجودة في النص، فمثلاً، وأثناء دراسة طلبة الصف الرابع في صف السيدة باتيرسون للحيوانات الأسترالية، وزّعت نصاً تلخيصياً يتضمن معلومات دقيقة وغير دقيقة، حيثُ أشارت بأن خُلد الماء لديه حشرة سامة، وبأن الكوالا رحلت ويتم الإحتفاظ بها كحيوانات أليفة (العبارة الأولى صحيحة: خُلد الماء لديه حشرة سامة يحمي نفسه بواسطتها، ولكن العبارة الثانية خاطئة، فالكوالا حيوانات برية ولا يمكن الإحتفاظ بها كحيوانات أليفة)، ثُم وجهت الطلبة للبحث في موضوعات مُختلفة ودعمتهم لابتكار خرائط ورسومات توجيهية وأدلة ميدانية تُعلون الأفكار الخاطئة الشائعة، وكتلخيص للمشروع، كتب كل طفل فقرة لخصت الثغرات التي تم تجاوزها والأخطاء التي تم إصلاحها.

تعريف المنظورات الثقافية في الإبداع والفنون DEFINING CULTURAL PERSPECTIVES ON CREATIVITY AND THE ARTS:

"إن اللغة الشائعة للإبداع تتجاوز العرق، والدولة، والثقافة، والمستوى الإقتصادي" (Mes-dor,1999,p.324)، لاحظ المواقف التالية المُتعلقة بتعريف مُختلف الدول للتفكير الإبداعي في مُجتمعاتهم:

- بعد أن صُنفت كندا الخامسة عشر عالميا في البحوث والتنمية، وضعت الحكومة تقريرا في عام 2003 يتحدى المواطنين لتبني "ثقافة الإبداع"، وعمل تغييرات شاملة في النظام التعليمي، وذلك لتحريك موقعها إلى أحد المواقع الخمس الأولى، وتحفّز الكنديون كي يكونوا أكثر تقدما في الإبتكارات والتجارة والتكنولوجيا، والآن فإن الضغط على المواطنين الكنديين وخاصة المُعلمين منهم كي "يُفكروا خارج الصندوق" ويُبرزوا حسا وطنيا بالفكر الإبداعي والمشاركة في الفنون.
- امتدت أفكار الذكاء جيدا لما وراء التفكير في الحقائق في دولتين أفريقيتين، ففي ريف كينيا، وجدوا بأن هناك أربع مُصطلحات مُميزة تُستخدم في وصف الذكاء وهي: ريكو (المعرفة والمهارات)، ولورو (الإحترام)، ونجو (الشمولية في التعامل مع مُشكلات الحياة الحقيقية)، وبارو (المُبادرة) (Sternberg,2007, p.3)، أما في زمبابوي، فإن كلمة الذكاء (نفوير)، تعني أن تكون مُتعقلا وحذرا خاصة في العلاقات الإجتماعية (Sternberg,2007,p.2).



كيف تُشجع الأسر المتنوعة أطفالها على الإبداع؟

- في عام 2000م، حرصت الحكومة البريطانية على رفع المعايير ووضع الأهداف المُتعلقة بالقراءة، واتسم نهجها بالتعتيم على الفنون. وحرصت القوانين الحكومية على إدراج "ساعة قراءة" في كافة برامج الفنون اللغوية للأطفال الصغار (برنامج يُشبه ذلك الخاص بمعلمي الولايات المُتحدة والذي ينتقل مع الوقت من القراءة المُتوازنة، إلى القراءة بصوت عالي، ومن ثم الكتابة، فالمُناقشة، وما إلى ذلك)، وكان التركيز على القراءة (والحساب) قد غطّى بشدة على الفنون وكنتيجة لذلك تضمنت "المُخرجات المُتوقعة" الفن أيضا، إلا أن بارنيس (Barnes,2002) أشار إلى أن المعارض الفنية عبر العالم مليئة بالمُخرجات غير المُتوقعة وغير "المُشرّعة".

● في الصين، يلتحق ما يزيد عن 178 مليون طفل بالمدارس الأساسية والثانوية، والهدف الرسمي للفنون هو "المنهاج الوطني لتبني الوطنية، والأخلاقية، والإشتراكية"، وعلى الرغم من أن تعليم الفنون التقليدية في الصين يُشدد على التعليم المُباشر في الطرق وتقليد النماذج، يُدرك المُعلمون مسؤليتهم في توسيع رؤية الأطفال ويُمنحون لهم فرصة الإبتكار وفقا لما يُمليه عليهم خيالهم (Perry,1998; Rong& Shi, 2001). إن أهمية الجمع بين الخصائص التي تتجاوز المعرفة لتعدّي الحداثة، فلدى الصينيين مفهوم يعودون إليه وهو (الزورين)، ويعني كيف تُصبح إنسانا بإحساس كامل، ووضع (مي) قائمة بسبع خصائص لمعاني (الزورين) وهي: (1) مُتابعة الوفاء للحياة، و(2) تقوية الذات دون التوقف أبدا، و(3) تطوير شخصية أخلاقية جدا، (4) والبحث عن المعرفة، و(5) الحفاظ على الوئام في العلاقات الإجتماعية، و(6) بذل الجهود للنجاح في العمل، و(7) المُشاركة في المُجتمع.

وكما أظهرت اللقطات التي تم تناولها أعلاه من الدول الأربعة المُختلفة فإن "الإبداع هو أحد الصفات الكريمة التي يمتلكها البشر، وكذلك الذكاء، وهذان النوعان ضروريان من قبل المُجتمع المُساعدة في التواصل مع المشكلات المُعقدة جدا التي تُواجهها باستمرار" (Cohen& Gain-er,1995,p.195) وهنالك شك بسيط بأن المُجتمع العالمي يحتاج إلى حلاّلي مشاكل واسعي الحيلة، وخياليين وابتكاريين وأخلاقيين يصنعون اسهامات مهمة للمجتمع، وبالطبع، فإن هذه الطريقة التي تُصور فيها الأمم مُستقبلها تُؤثرُ بشكل قوي على الأفكار المُتعلقة بالإبداع والذكاء، وغالبا ما تعرض المُجتمعات الفنية الإبتكارات كطريق للمُحافظة على الوضع المُعين بينما

في الدول الأقل تقدما من الناحية التكنولوجية والتي يكون الكفاح فيها من أجل المُحافظة على المكان والهوية الوطنية أكثر أهمية من الهيمنة على العالم، فإن الإبداع غالبا ما يكون مفتاحا للتطور الإجتماعي والإقتصادي السريع وخاصة فيما يتعلق بالتحديث والأمل في الحصول على استحقاقات لتطوير التعليم والتغذية والرعاية الصحية، والتسامح مع الأقليات، والإستقرار السياسي والديمقراطي (Cropley,2001,p.5).

مختبري التعليمي
MyEducationLab

إذهب إلى موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab واختر موضوع "التنوع Diversity"، وتحت الأنشطة والتطبيقات Activities and Applications، شاهد فيديو"دمج الخبرات المنزلية لطلبة من مُختلف الثقافات داخل الغرفة الصفية، الأجزاء من 1-4" Incorporating the Home Experiences of Culturally Diverse Students in the Classroom, Parts 1-4 وأكمل النشاط.

استنادا إلى العديد من الخبراء والقادة الميدانيين، فإن المُجتمع المُعاصر يحتاج إلى ما يلي:

● طلبة يمتلكون "المرونة، وطُرقا إبداعية وتكاملية في التفكير، وقوة تقسيمية مُحددة في الطريقة التي يُواجهون فيها المُلابسات الجديدة بالمُشاركة مع الأشخاص الآخرين" (Minuchin,1987,p.254).

- منهاج مدرسي يُشجع على "التجريب، والأخذ بالأخطار، والمرونة، والحكم الذاتي" وأطفال اكتسبوا " أسلوبا تعليميا يُحملهم المسؤوليات ويُتيح لهم فُرصا حرة في التجريب والإختبار والحكم والإبتكار وفي أن يكونوا مُبدعين" (Tetenbaum& Mulkee,1986, p.99).
- قوى عاملة مسؤولة ومُنضبطة ذاتيا، يُمكنها أن تنتقل من تحدي إلى آخر، وتتكيف بسرعة مع التغيير، وتُقدم حلولا مُبتكرة للمشكلات، وتكتسب خبرة في أكثر من مجال واحد (Research and Policy Committee,1985; Tetenbaum& Mulkeen,1986)، ولابد أن يتمكن عاملوا الغد من "تحديد ما يُريدون معرفته، ومن أين يحصلون عليه، وكيف يصنعون له معنى"(Task Force on Teaching as a Profession,1986,p.20).
- مواطنون قادرون على القراءة والكتابة والحوسبة بمستويات عالية، وتحليل البيانات وتفسيرها، ورسم الإستنتاجات، وصنع القرارات والتصرف كجزء من المُجتمع (Boyer,1995; Etzioni,1993).

لمعرفة المزيد عن التنوع الثقافي والإبداع شاهد"دمج الخبرات المنزلية للطلبة من مُختلف الثقافات داخل الغرفة الصفية، الأجزاء من 4-1 Incorporating the Home Experiences of Culturally Diverse Students in the Classroom, Parts 1-4" على الشبكة الإلكترونية في موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab.

تأثير الأسر والوالدين على الموهبة The Influence of Parents and Families of Talent:

لقد اشار جوناثان كوزول (Kozol,1997) إلى أن:

الأطفال ليسوا ببساطة "عُاملون غير ناضجين"، ولديهم قيمة لأنفسهم بما هم عليه الآن، وهم ليسو "إعدادا للنمو"، بل هم يعيشون الآن ولابد أن يُقدّروا ويسعدوا ويُشكروا على الهدايا المُتعددة التي منحوها لنا كمجتمع، وليس للقيم التي قد يُضيفوها إلى الـ IBM.... يحتاج العمل إلى فريق من اللاعبين غير الثابتين دون إهدارا للوقت الثمين بالإعارات أو للتأليفات، ولكن يحتاج المُجتمع لرسل، وشعراء ومُثيرون للشغب، وقديسون وثوار، وحالمون جميلون، ومُتألقين غريبي الأطوار (ص.6).

لا يرتاح العديد من الآباء لما ناضل من أجله كوزول وعلى الرغم من ذلك فهم يُمارسون تأثيرات قوية على نمو إبداع أطفالهم وتعبيرهم الإبداعي، ويمكن أن تضع الاسر قيما مُختلفة للإبداع والفنون، فمثلا، حين تكون القدرة على تلبية الحاجات الأساسية في خطر، يكون هناك ميل مفهوم للمهام والوظائف المُفضلة التي تكون مصادر عملية ويمكن الإعتماد عليها كمصادر للدخل. ومن ناحية أخرى، حين تكون المصادر وفيرة وترغب الأسر في اتاحة الفرص للأطفال كي يُتابعوا المهام غير التقليدية ويكونوا في موضع أفضل يُمكّنهم من دعم أطفالهم ماديا لاكتساب المهارات التي يأخذ تطويرها وقتا طويلا (مثال: تعلم العزف على البيانو).



يُسهم الفكر الإبداعي بصورة فردية وضمن المجموعة الثقافية وفي المُجتمع الأكبر

حتى وحين لا تلعبُ المصادر التالية الدور الرئيس، قد تكون الأسر أكثر اهتماما بمُشاهدة طفلها "يتناسب" معهم أو ربما يُحفزونه لاتباع خطوات والديه. وبالمُقابل، قد يُصرُّ بعض الآباء على الإستغناء عما هو سائد في أسرهم ويحلمون باليوم الذي يُذهلون فيه بموهبة طفلهم أو تقدمه في التعليم.

وبذلك يتراوح تطلع الآباء إلى الطفل ما بين تمني اتمام الإلتزام إلى الحلم بالريادة. إن الأحلام والآمال التي لدى الآباء عن أطفالهم ذوي الإعاقات غالبا ما تكون أكثر تعقيدا وتُقوَّضُ في كثير من الأحيان بالتوقعات المُنخفضة من الآخرين (Baum& Reis,2004; Newman& Sternberg,2004; Rogers,2007).

تُؤثرُ موهبة وتميز الطفل أيضا على منظور والديه/ أسرته للإبداع والفنون لأنه "حين تكون قدرات الأطفال حقا مُذهلة، فإن الإستثمارات الوالدية والإجتماعية لا بُد أن تكون مُذهلة أيضا" (Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalent, 1993, p.26)، وحتى حين لا يظهرُ بأن لدى الاطفال مواهب رائعة في مجال مُحدد مثل الغناء، يبقى للوالدين والأسرة الدور الحاسم.

تعكس الدراسات بأن غالبية الأسر تجعلُ الموسيقى جزءا من خبرات أطفالهم اليومية منذ مرحلة الرضاعة، ولكن يُصبحُ هنالك هبوط حاد في غناء الوالدين لأطفالهم وعزف الموسيقى لهم بدءا من مرحلة الحضانة التي ربما يبدأ فيها الوالدان/ الأسرة بالتشديد على القراءة من خلال الأنشطة المطبوعة، وغالبا ما تكون على حساب الغناء وعزف الموسيقى (Custodero,2006)، ويصف الشكل 10.1 ما يمكن أن يقوم به الوالدان والأسرة لدعم موهبة ونمو وتطور الطفل في الإبداع والفنون.

سبب آخر لتأثير الوالدين والأسرة هو أن العديد من الجهود الإبداعية وأنشطة التعلم المبني على

الفنون تحدث خارج الأوضاع المدرسية، وغالبا في المنزل أو في سياقات خارج المدرسة.

وغالبا ما يُمارس الأطفال العزف على الأدوات المُوسيقية والرقص للموسيقي وإنتاج أعمال الفنون البصرية داخل المنزل، حيث أشار قرابة 80% من طلبة المدرسة الأساسية إلى أنهم يندمجون في صُنع الفنون داخل المنزل (Dorn, Madeja, & Sabol,2005)، واحتلت الأسباب الثلاثة التالية المراتب الأولى لذلك وهي المُتعة (بنسبة 82%)، والإسترخاء (بنسبة 60%) والتعبير عن الأفكار (بنسبة 56%)، وكان معيار العمل الفني المُنتج منزليا هو (1) استخدام العناصر الفنية، و(2) المهارة بالأدوات الفنية، و(3) التفاصيل في العمل، و(4) وإتقان المنتج، و(5) الإستمتاع الشخصي بنتائج الجهود الشخصية (Dorn, Madeja, & Sbol, 2003).

الإحتمال Tolerance: تقبل بأن الطفل لديه أفكار إبداعية قد لا تُرضي دائما الكبار أو حتى الطفل نفسه، ولابد أن لا يُعاقب الطفل أو تتم الإستهانة بأفكاره حين يُخفق، في الحقيقة، إحدى الصفات المحددة للعباقرة هي القدرة على تعميم العديد من الأفكار لتحديد ماهية الأشياء التي تستحق المُكافأة.

المكان Space: زوِّد الأطفال بمكان خاص ومُستقر نسبيا كي يتمكنوا من إنجاز عملهم الإبداعي، لويس إمميرت، كاتبة الأطفال المعروفة جيدا، صورت تطورها كفنانة بطريقة عكست فيها أن والديها أتاحوا لها فرصة استخدام الطاولة الكبيرة والقديمة الخاصة بها والموجودة في التسوية حيث تمكنت من جمع الأشياء والقصاصات واستخدامها في ابتكار الأشياء، ولم يُطلب منها إعادة ترتيبها أو رفعها بعيدا وكانت دائما مُتاحة لاستخدامها.

الأدوات Materials: يحتاج الأطفال إلى بعض الأدوات التي تدعم وتُلهم الإستكشاف الإبداعي لديهم- القصاصات، وألوان الشمع، واللاصق، وبعض الأدوات المُوسيقية، والكتب المُصورة. لقد أرجع المُهندس المُحترف في الفنون والحرف، فرانك لويد رايت، اهتمامه بالهندسة المعمارية لمجموعة من المُكعبات الخشبية التي حصل عليها حين كان طفلا.

الدعم Support: يحتاج الأطفال للبالغين الذين يُميِّزون ويدعمون جهودهم. إن الشغف في حل المشكلات والفنون بطريقة إبداعية يبدأ بالمتعة، حيث يدخل الأطفال في هذه المساعي بالمتعة والفضول. عندما كان لاعب الهوكي المشهور ماريو ليميكس طفلا، ابتكر والداه له ولشقيقه مكانا داخليا لمُمارسة التزلج بوضع ماء في البهو وتركه يتجمد.

نماذج الأدوار Role Models: يحتاج الأطفال لمُشاهدة البالغين يستمتعون ويُشاركون في الفنون والتفكير الإبداعي. إن شيئا بسيطا كالتفكير بصوت عال من شأنه أن يُحدد كيفية إيصال الحلول الإبداعية وحصد فوائد مُدهشة. إن الوالدين الذين يُجهزون الأشياء المنزلية ويُشاركون استراتيجية حل المشكلات مع الطفل يُعلمونه تخيل احتمالات مُختلفة ويستمرون حتى يجدوا الحلول المُمتعة، ومن المهم أيضا بالنسبة للآباء والأسر أن يجعلوا أطفالهم على وعي بالقصص الحقيقية الخاصة بالمشاركين العظماء في عصرهم والعصور السابقة حتى يُدرك الأطفال بأن الطريق غير واضح وغير سهل.

يمكن أن تُشكّل مواهب الأطفال بطرق عدة مهمة، تتضمن:

- نمذجة المُثابرة والدؤوب.
- تقديم النصح أو وضع تعليمات واضحة.
- غرس الرغبة أو التوقع في الأطفال للمشاركة في النشاط.

- وضع معايير مُرتفعة وتشجيع التقييم الذاتي.
- تقديم الدعم الأخلاقي والإستمرار في دفع الأطفال.
- اقتراح تحديات جديدة.
- تمييز حياتهم للمحافظة على استمرار قدرات أطفالهم.

الشكل 10.1: كيف يمكن أن يُغذي الوالدان والأسر الإبداع لدى الأطفال؟

مُلاحظة: المعلومات من (Baldwin,2001), (Greenspan, Solomon, & Gardner,2004), and (Piirto,1998).



يحدثُ غالبية التفكير الإبداعي والنشاط الفني لدى الطفل الصغير في أوضاع خارج المدرسة

غالبا ما يتعاون أطفال الحي في تنفيذ عرض للدمى بشكل بدائي أو مُتقن. وسواء تحدثنا عن الباليه أو الأعمال الخشبية أو الكتابة الإبداعية، فإن العديد من التدريب والمُمارسة والدعم والأداء يحدث في المنزل ويعتمد لهذا السبب على الآباء والأسر.

تأثير ثقافة الأقران على الموهبة The Influence of Peer Culture on Talent:

في المُجتمعات المُتسمة بالتغير السريع، قد يجد الأطفال من الصعب عليهم الإرتباط بثقافة الكبار الذين تختلف خبراتهم الثقافية بشكل مُثير عن خبراتهم الخاصة. وتحت هذه الظروف، يميل الأطفال لتشكيل ثقافة أقران قوية والإعتماد على نصح الأطفال الآخرين.

ما هي توصية البالغين التي تأمل في أن يصبح أطفالك مثلهم؟ اقرأ القائمة التالية وضع نجمة قرب الخصائص التي لابد أن يُشجعها المعلمون بصورة أكبر، ثم تنقدُ القائمة وضع دائرة حول الميزات التي تعتقد بأن الوالدين والأسرة سيقدّرونها أكثر لدى الطفل، وقارن/ غاير بين القائمتين، ثم قارن قائمتك بقوائم زملائك.

______ مُغامر	______ لديه كفاية ذاتية
______ لديه حدس	______ لديه حس بالجمال
______ يتقبل التحديات	______ لديه حس الدعابة
______ يُحب المدرسة	______ حساس
______ حنون	______ مُخلص
______ يُحب العمل الفردي	______ مُحترم اجتماعيا
______ لديه إيثار	______ حماسي في الخلافات
______ لا يمل	______ ناعم
______ مُقتدِر	______ ثوري
______ مُطيع	______ مُتحدث
______ رياضي	______ مُتعمق
______ مُثابر	______ لا يرغب في تقبل الأشياء التي يقولها الآخرون كما هي
______ ينشغل بالمهام	______ لديه تنوع
______ جذاب جسديا	______ لديه بصيرة
______ حذر	______ يرغب في الأخذ بالمخاطر
______ قوي جسديا	______ لديه فضول
______ يُحب اللعب	______ ذكي
______ تنافسي	______ دؤوب
______ له شعبية	______ مُستقل في الأحكام
______ مُؤدب	______ إنساني
______ فخور	______ صحي
______ هادئ	______ يأخذ درجات جيدة
______ مُتوافق	______ ودود
______ عطوف	______ شُجاع
______ يُتم المهام في وقتها	______ مُبدع
______ واثق	______ يتطلع إلى البراعة
______ يُراعي مشاعر الآخرين	______ مُحدِّد
______ يتقبل أفكار الآخرين	______ عاطفي
______ يحترم البالغين	______ يتوائم مع أقرانه
______ يتذكر بشكل جيد	______ نشيط

الشكل 10.2 ما هي الميزات التي تأمل في تحفيزها لدى الأطفال؟

هناك تساؤلات بسيطة لدى الأقران تُؤثر بقوة على مواهب الأطفال وتطورخبراتهم وهذا يتناقض مع الرأي السائد بأن الأطفال يرفضون أقرانهم الذين يمتلكون مواهب غير عادية. لقد وجد جرينسبان، وسولومون، وجاردنر بأن "الأطفال يُطورون علاقات قوية مع أقرانهم الذين يرتبطون معهم في مجال ما، ويُقدمون الدعم الفني والأخلاقي لبعضهم بعضاً . أما الأقران الذين لا يُشاركون في ذلك المجال، فهم يلعبون دورا مهماً بنفس الدرجة من خلال التعاطف إزاء الساعات الطويلة التي يحتاجها الأطفال في تنفيذ أنشطتهم كما يُظهرون الحماس لمُشاركتهم، إن الأطفال في دراستنا نقلوا واستفادوا من مجموعتي الأصدقاء في تطوير مواهبهم" (Greenspan, Solomon, and Gardner,2004).

بالإضافة إلى أخذ تأثيرات الأقران والوالدين/الأسرة بعين الإعتبار، من الضروري أن يعمل المعلمون على تقوية نقاط الضعف التي قد توُجدُ بحيث يشعر كل طفل بالرضى إزاء تجربة عمليات التفكير والإنتاج الإبداعي، وكنقطة بداية، لابد أن نستند إلى سؤال حيوي فيما يتعلق بدور التفكير الإبداعي والفنون على مُستقبل الأطفال ألا وهو: ما هي نوعية البشر التي نرغب في أن يصبح الأطفال عليها؟ يُقدم الشكل 10.2 قائمة بالخصائص الإنسانية التي قد يرى البالغون ضرورة تطويرها لدى الأطفال، أنظر في القائمة وحدد الميزات الخمسة الأولى التي تأمل في إكسابها لطلبتك، كيف تُقارن قائمتك بقوائم زُملائك؟ في كثير من الأحيان، تُجمع مجموعة مُعلمي الطفولة المبكرة والمرحلة الأساسية على الخصائص الضرورية، حين تُراجع مع زُملائك الميزات الخمسة الأولى، ضع في ذهنك السؤال الآتي: أي هذه الميزات مبنيٌ على ما قرأته في هذا الكتاب؟ هل بمقدورك توسعتها وزيادتها من خلال التفكير الإبداعي والفنون؟ غالبا ما تكون الإجابة هي "جميعها"، وكما يصف القسم الآتي، فإن للمحتوى الإجتماعي تأثيرات رئيسة على تطور الموهبة.

الأساس النظري والبحثي: الذكاءات المُتعددة THEORETICAL AND RESEARCH BASE: MULTIPLE INTELLIGENCES:

خلال العقد الماضي، توسعت نظرتنا للذكاء الإنساني، ففي الماضي، كان هناك ميل للتفكير في الذكاء كميزة فردية – قدرة إنسانية عامة على التخزين، والإسترجاع، ومعالجة المعلومات، وعلى النقيض من ذلك، فإن التطور البسيط الذي عرّفه هاورد جاردنر للذكاء هو "القدرة على حل المُشكلات أو تصميم المُنتجات في أوضاع ثقافية أو مُجتمعية مُحددة" (Gardner,1993a,P.15). وأضاف بأن هناك تسعة – وربما أكثر– من أنماط الذكاء، وافترض بأن كل طريقة للتفكير مُتميزة بشكل كاف لتضمن تصنيفها بشكل خاص. أما الأنماط التسعة للذكاء فهي:

1. الذكاء اللفظي/اللغوي، وهو الذكاء المُرتبط بالكلمات واللغات، مثل المهارة التي يمتلكها الكاتب أو الشخص الذي يتمكن من الحديث بلغات مُختلفة بطلاقة.
2. الذكاء الرياضي/المنطقي، وهو الذكاء المُرتبط بالتفكير المُتسلسل والقدرة على التفكُر بالأرقام مثل القدرة التي يُظهرها الرياضيون والعلماء.

3. الذكاء الحركي/ الجسدي: وهي حكمة الشخص في استخدام جسده وحركاته، مثل الذكاء الذي يُظهره الراقص على الجليد أو لاعب كرة القدم.
4. الذكاء الفراغي/ البصري: وهو الذكاء في استخدام "عين العقل" في تنسيق الصور ومشاهدة علاقاتها الداخلية، كالذكاء الذي يستخدمه الفنان.
5. الذكاء الموسيقي/الإيقاعي: وهو الذكاء الذي يُظهره الفرد عند إنتاج أنماط صوتية، وإتقان نوتات مُوسيقية، أو إظهار موهبة موسيقية مثل مهارات المُؤدي (العازف)، أو المُلحن.
6. الذكاء البين شخصي: وهو الذكاء في التفاعل الإنساني وإدراك كيفية إعادة حل المُشكلات الإجتماعية، كتلك القدرات التي يمتلكها المُرشد أو المُعالج المُتمرس.
7. الذكاء الشخصي: وهو الحكمة الشخصية حول الذات، حيثُ تقود هذه الحكمة إلى المعرفة الذاتية والنمو الشخصي، كالذكاء لدى الشخص الذي يفهم بشكل تام كيف يتعلم.
8. الذكاء البيئي/ الطبيعي: وهو الذكاء الذي يُظهره الشخص عند التكيف والتعلم عن البيئة الكائنة، والطبيعية والمصنوعة من قبل البشر. ومن الأمثلة عليه عالم الأحياء البحرية، ومُخطط المدينة، وحارس الغابة.
9. الذكاء الأخلاقي/الفلسفي: على الرغم من أن الأبحاث في هذا النمط من الذكاء لم تُطور بشكل جيد كما هو الحال بالنسبة للذكاءات الثمانية السابقة، إلا أن أولئك الذين يمتلكون الذكاء الأخلاقي/ الفلسفي يكونون قادرين على مُشاهدة الصورة الكبيرة والدخول في صُلب الموضوع، ويرفع هؤلاء الأشخاص الأسئلة بفاعلية حول أهمية الإعتبارات الأخلاقية. ومن الأمثلة على المهن التي تعتمد على هذا النوع من الذكاء القُضاة ورجال الدين.

لمزيد من الإطلاع، شاهد فيديو "عنونة الذكاءات المُتعددة في المشروع Addressing Multiple Intelligences In a Project " على الشبكة الإلكترونية في موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab

مُختبري التعليمي
MyEducationLab



إذهب إلى موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab، واختر موضوع "المنهاج Curriculum"، ولحد الأنشطة والتطبيقات Activities and Applications، شاهد فيديو "عنونة الذكاءات المُتعددة في المشروع Addressing Multiple Intelligences in a Project " وأكمل النشاط

علاوة على ذلك، افترض جاردنر بأن أول نمطين فقط من الذكاء (الذكاء اللفظي/ اللغوي، والذكاء المنطقي/ الرياضي) هما ما كان يتم التأكيد عليهما دائما في المدارس الأمريكية لذلك، فإن العديد من الإمكانات الإنسانية كانت تُهدر.

ويتفقُ العديد من المعلمين بأننا نحتاج إلى تخطيط البرامج التي تحترم طُرق المعرفة المُختلفة (Hatch,1997)، ويستعرض الجدول رقم 10.1 بعض الأمثلة على تدريس المواضيع لطلبة مرحلة ما قبل المدرسة، والصفين الأول والثالث بطُرق تُعزز كل نمط من أنماط الذكاءات التسعة.

وبشكل نموذجي لابد أن تقوم كافة المدارس بـ (أ) غرس المهارات التي يُقدرها المُجتمع و(ب) انتهاج مفاهيم وموضوعات جديدة بطرق مُتنوعة، و(ج) إضافة الطابع الشخصي على التعليم كلما كان ذلك مُمكنا (Latham,1997). لعل أحد أسباب هذا هو أن الإبداع خاص إلى درجة ما بمجالات مُحددة (Simonton,2003). وتتطلب الأدوار المُختلفة (مثل: توجيه أغنية مُصورة، والتحقيق في مشهد الجريمة) أنماطا مُختلفة من التفكير والتعبير الإبداعي.

انعكاسات المُعلمين على الإبداع، والأسر، والمُجتمعات TEACHERS' REFLECTONS ON CREATIVITY, FAMILIES, AND COMMUNITIES:

المعلمون في مرحلة ما قبل الخدمة:

"لقد أتممت خبرتين ميدانيتين في التعليم، إحداها كانت في مدرسة بأحد المناطق الريفية مُنخفضة الدخل، وكان الآباء والأسر في تلك المنطقة داعمين حقا فيما يتعلق بالتكنولوجيا، كما كانوا يظهرون بأعداد كبيرة في أي أداء موسيقي يُؤديه أطفالهم. وفي المدرسة الثانية، كان لدى الأطفال حواسيب في المنزل أفضل من تلك الموجودة في المدرسة وكان الآباء والأسر يُفكرون دائما بالكليات التي سيلتحق بها أبنائهم، حيث كانوا ينظرون إلى الفنون كثقافة وليس كمهنة قد يمتهنها أطفالهم".

الجدول 10.1 تعليم الموضوعات استنادا على الذكاءات المُتعددة

الذكاءات التسع	موضوع الألوان/ مرحلة ما قبل المدرسة	موضوع الأنماط/ مرحلة الصف الأول	موضوع الحيوانات الأليفة/ مرحلة الصف الثالث
اللفظي/اللغوي	اقرأ كتبا مفاهيمية حول الألوان (مثال: من قال أحمر Who Said Red? (Serfozo,1992) وقرأ كُتبا صفية حول الألوان المُختلفة (مثال: ما هو الأخضر؟ What Is Green? Our Favorite Colors)، وتعلم تمييز أسماء الألوان الأساسية. ونفذ مسحا بسيطا لاستكشاف الألوان المُفضلة للزملاء وأفراد الأسرة، وابتكر نسخة من كتاب خاص بالألوان، مثل: الدب البني، الدب البني، ماذا تُشاهد Brown Bear, Brown Bear, What Do You	عرف مفهوم الأنماط بطرح أمثلة للأنماط الصفية، واكتشف أنماط الكلمات (مثال: في الأناشيد، والإيقاعات، والضرب). اكتب مقاطع، واستمع إلى الأنماط في اللغة القصصية (مثال: " لكنها كانت صغيرة جداً"، " ولكنها كانت كبيرة جداً"، " ولكنها كانت حقيقية حقاً"). أسرد قصيدة تنتهي بكلمات لها وزن واحد، وصنف أنماط الكلمات الموجودة فيها ضمن مجموعات (مثال: مال، وشال، وقال، وجمال)، واقرأ وأدي قصة لها إيقاع	حدد أصوات الحيوانات، وناقش كتبا حول الحيوانات الأليفة، وحافظ على سجل للملاحظات التفصيلي حول الحيوان الصفي الأليف، وابتكر كتيبات بمعلومات عملية حول العناية بالحيوانات الأليفة وإطعامها، وسجل على شريط تقارير حول نوع مُحدد من الحيوانات الأليفة، واقرأ قسم الإعلانات الصحفية لتستعرض الحيوانات الأليفة المروضة للبيع، وقم بزيارة مواقع إلكترونية خاصة بإنقاذ أو مُشاهدة الحيوانات الأليفة

	(Martin,1967) ?See، وتعلم أسماء الألوان بلغات مُختلفة، واقرأ الألوان المُسماة Learn Color Names in a Different Language, Read Naming Colors (Dewey,1995)، وتعلم الأنشودة التي تقولها ألواني الشمعية Learn the Chant My Crayons Talk (Hubbard,1996).	مُعدد، مثل Chicka Chicka Boom Boom(Martin & Archambault,1989).	المُتواترة (مثال: الكلاب السلوقية، والأحصنة)، واصنع كتاب مُفردات لكلمات مجموعات الحيوانات (مثال: قطيع، وسرب).
المنطقي/ الرياضي	نسق أشكالا من الألوان الضوئية في الظلال، ونفذ "مجموعات" للألوان، وجدولا لنتائج مزجها باستخدام ألوان الطعام (مثال: الأزرق والأحمر يصنعان ـــــــ)، العب مُسابقات تصنيفية بمكعبات خاصة، وبلاستيكية مُلونة بثلاثة ألوان (مثال: الأحمر، والأصفر، والأزرق)، وثلاثة أشكال (الدائرة، والمثلث، والمربع)، وثلاثة أحجام (مثال: الصغير، والمتوسط، والكبير)، وصمم ألعاب توصيل الألوان بكاملها.	اختبر الأنماط في المُعادلات الرياضية (مثال: إضافة رقم واحد في كل مرة)، وقدم أنماطا بصرية باستخدام برامج مُحوسبة من أنماط مُختلفة، استخدم سطرا رقميا موضوعا على الأرض للعد واحدات، واثنانات، وثلاثات، ...الخ، وشاهد فيديو حصول النمر على بقعه Leopard Get Its Spots، وسجل الأنماط الموجودة في جلود الحيوانات (مثال: خطوط حمار الوحش، ونقاط الزرافة)، بالإضافة إلى الأنماط الموسيقى التصويرية في موسيقى الفرقة الموسيقية.	عد الحيوانات الأليفة التي يمتلكها كل طالب في الصف، وابتكار شريط رسم بياني للحيوانات الأليفة الموجودة لدى طلبة الصف، وتسجيل السمات الخاصة بالحيوانات الأليفة، ترتيب الحيوانات، من الأكثر انتشارا إلى الأقل انتشارا، تحديد الحيوان غير المألوف المملوك من قبل أي شخص في المجموعة، وإيصال الحيوانات الأليفة المتنوعة بالطعام المُفضل لها، وتحليل نتائج إهمال رعاية الحيوانات الأليفة، وتقدير تكلفة العناية بقطة أو كلب لمدة عام باستخدام قائمة احتياجات الحيوانات الأليفة
الذكاء الجسمي/ الحركي	الطباعة بواسطة الأصابع واليدين باستخدام ألوان مُختلفة، وإعادة تبسيط استخدام لوحة مفاتيح الحاسوب من خلال تخصيص ألوان مُحددة لكل مفتاح، ولعب ألعاب الألوان البسيطة المصنوعة من قبل المُعلم على	ابتكار منتج باستخدام نمط (مثال: داخل وخارج النسيج)، وعمل بطاقات أنماط للآخرين، وعمل أنماط من الخرز الخشبي الكبير والخيط، ومنح الأطفال فرصة لتنسيق أجسادهم بأنماط الحروف (مثال: بطاقات مهام تطلب من	مُقارنة الأحجام المُتقاربة من الحيوانات الأليفة بحجم الطفل نفسه وبأحجام الآخرين، وابتكار الرقصات التي تعكس أنماط حركات بعض الحيوانات، وعرض كيفية رعاية الحيوانات الأليفة (مثال: عرض طالب لكيفية العناية بأقدام

	الأرض باستخدام ستارة الحمام البلاستيكية أو غطاء الطاولة كـأرضـيـة، وتوزيع الطلبة على مجموعات وفق ألوان ملابسهم لإتمام الأنشطة، وتصميم دمى قماشية لكل طفل بحيث تكون سمات دمية كل طفل قريبة من سماته (الإشـتـراك في لون الشعر والعيون مثلاً)، واستخدام الحلوى الصلبة (اللبس) في ربط اللون بالنكهة (مثال: الأحمر للكرز، والأصفر لليمون)، وأخذ جولة بين الألوان بعد قراءة كتاب الألوان في كل مكان Colors Everywhere (Hoban, 1997).	كل ثلاثة أطفـال تشكيل أجسادهم على شكل الحرف A)، وعمل الملصقات باستخدام قاعدة الحبر والختم المصنوع من الستيروفوم، واستخدام كتاب عينات ورق الجدران للبحث فيه عن الأنماط المُكررة وتصنيفها ضمن مجموعات على الأرض.	بقرة)، وبحث وتحليل كيفية حركة الحيوانات الأليفة (مثال: كيفية عدو الفرس، وكيفية زحف الأفعى).
الذكاء البصري/ الفراغي	استخدام ترتيب الكلمة (خلاصة أو شكل الكلمة) لتوصيل كلمات الألوان بالشكل المُناسب، واستخدام قطع القماش لمُطابقة الألوان، ونزع من الصناديق لتصنيف الألوان الشمعية في أوعية بلاستيكية لها نفس لون الألوان الشمعية، وتحديد الألوان التي تتناسب مع الأطعمة المُلونة (مثال: التفاح كأصفر، وأحمر، وأخضر، أو مجموعات مُتشابهة لذلك)، وتصنيف الفواكه والخضار البلاستيكية وفقاً للون، واستكشاف سحر مزج الألوان في كتاب ألوان الأرنب الأبيض White Rabbit's Color Book (Baker 1995).	ابتكار تصاميم باستخدام مُكعبات خشبية مُزخرفة، وتصميم حدود شطية لكتب الصور الأصلية، وتقليد ومُتابعة البطاقات التي تعكس الإيماءات المُرافقة للأغاني النشطة (مثال: "الكوخ الصغير في الغابة Little Cabin in the Woods")، وطباعة الإشارات الشائعة بألوان مُختلفة من الحاسوب واستخدامها كلعبة تصنيف للألوان، والنظر إلى جزء من برنامج مُحوسب خاص بالمناظر الطبيعية لمشاهدة كيفية استخدام الأنماط، واستخدام مُكعبات البناء في بناء مبنى وعمل تصميم لذلك المبنى.	عمل نحوت لحيوانات أليفة مُتنوعة، ومُشاركتها مُباشرة بالحيوانات الأصلية، وابتكار صور ظل للحيوانات وتحديد مسارات لتوصيل صور الظل تلك بالحيوانات التي صنعوها، وتصميم ملصق حائط لتشجيع الأطفال على تحمل مسؤولية اقتناء الحيوان الأليف، وابتكار مُخططات للحيوانات الأليفة ووضع المُصطلحات الصحيحة لأجزاء منها (مثال: ذيل الخيل، وسرج الخيل... الخ) والقيام بزيارة إلى عيادة الطبيب البيطري أو ملجأ الحيوانات.
الذكاء الموسيقي/ الإيقاعي	غناء أغاني الألوان (مثال: "جني جنكنز Jenny Jenkins" أو	المشاركة في الرقصات البسيطة والمُسابقات الموسيقية (مثال خطوات رقصة المُربع Square	اختيار لحن يُناسب حركة حيوان ما، وإعداد أغنية حول

	"ماري ترتدي ردائها الأحمر Mary Wore Her Red Dress" وتعلم أغنية ألوان بلغة أخرى (مثال: "De Colores")، واستخدام لعبة الزيلفون مُكونة المفاتيح، ومقطوعة موسيقية من الألوان بنغمة بسيطة وتعلم عزفها.	dance steps)، والحركة "في الوقت" مع الموسيقى (مثال: التدرب)، وقيادة فرقة إيقاعية، ومُشاهدة فيديو موسيقي خاص بالأطفال، وقراءة إيقاع تراكمي (مثال: "البيت الذي بناه جاك The House That Jack Built")، وغناء أغنية مع فرقة الغناء.	ذلك الحيوان باستخدام برنامج موسيقي مُحوسب خاص بذلك.
الذكاء البين شخصي	العمل مع شريك أو مجموعات صغيرة لتطوير مُلصق فني بمقدار حائطي من الألوان، وقراءة قصة حول درجات لون الجلد المُختلفة، وعمل ملصق حائطي كبير للألوان ومُشاركته مع الآخرين في الغرفة الصفية، واستخدام مصابيح الألوان (إطارات خشبية تحتوي على رقائق شفافة مُلونة من الداخل) بهدف النظر إلى الأشياء مع الشريك ومناقشة تأثير تغيير اللون على الأشياء.	استنتاج خطوات العملية بملاحظة الآخرين (مثال: كيفية تشغيل شريط فيديو، وممارسة لعبة القفز على الحبل، ولعبة المُربعات)، والعمل مع شريك لتعلم إيقاع بأنماط التصفيق ("السيدة لوسي Miss Lucy")، وحل شيفرة سرية بسيطة (مثال: شيفرة الأرقام والحروف الهجائية)، واختيار أقمشة من الثقافات المُختلفة مثل ألوان الباتيك أو الكنتي batik or Kete Colors (Chocolate,1996).	المُشاركة في مشروع صفي مُصمم لحماية رفاهية الحيوانات الأليفة في المُجتمع، ومُقابلة مالك متجر الحيوانات الأليفة، وترتيب زيارة صفية لخبير العناية بالحيوانات، ومُراسلة المُتطوعين في محمية حيوانات محلية بواسطة البريد الإلكتروني.
الذكاء الشخصي	التفكير في المشاعر المُرتبطة بكل لون (مثال: الأحمر حماسي، والأصفر إشراقي) واختيار الملابس بناء على الألوان المُفضلة، واستخدام خصائص ألوان كل قطعة فنية ومن خلال البرنامج المُحوسب يُمكن تجربة العديد من الألوان لكل شيء أو صورة قبل اتخاذ القرار بأيها سيتم حفظه ومن ثم طباعته.	النظر إلى الروتين اليومي الذي يُشكل أنماط السلوك (مثال: الاستعداد للمدرسة)، وتحديد أنماط الأصوات اللطيفة (مثال: دقات الساعة)، واستخدام برنامج مُحوسب لتجربة عمل أنماط صوتية إلى أن يتم الوصول إلى لحن مُرضٍ.	تصميم مجلة بالأنشطة المُمتعة للحيوانات الأليفة، ووصف أسباب اختيار حيوان أليف مُحدد ومُفضل، وإعداد عبارة بالمُعتقدات الخاصة بحقوق الحيوان، وكتابة حجج مُقنعة لاختيار كلب أو قطة بدلا من قطة صغيرة أو كلب صغير، واختيار حيوان مُشرد بدلا من آخر يتلقى العناية.
الذكاء الطبيعي/ البيئي	أخذ جولة بين الألوان، وتصنيف الأوراق المُتساقطة بحسب	النظر إلى الأنماط المُتكررة في البيئة (مثال: شروق وغروب	بحث مُتطلبات الحيوانات المُختلفة، وتعلم المزيد عن

	اللون، والبحث عن حيوانات مُتخفية بألوان الحماية التكيفية في الصور، والبحث عن كيفية استخدام الكتب المُختلفة للألوان ومشاركتها/ مُقارنتها (مثال: Tomie de Paola and Ed Young)، وتوثيق كيفية تغيير الألوان في الطبيعة بصورة تلقائية (مثال: مُلاحظة نمو بصلة النرجس).	الشمس، والسياج الخشبي (الذيب). والإستماع إلى أنماط الصوت في الطبيعة (مثال: أمواج البحر)، وأنماط الصوت الصادر عن الأشياء المُبتكرة من قبل الناس (مثال: القطار)، وعمل مجموعات من شعارات الإعلان، وتحليلها لأنماط.	الحيوانات المُهددة ببيئاتها من قبل البشر، وتصفح الموقع الإلكتروني للجمعية الإنسانية للولايات المتحدة (HSUS: Humane Society of the United States).
الذكاء الفلسفي/ الأخلاقي	لماذا يربط الناس الألوان بالمتاع والمشاعر (مثال: شمس مُشرقة، صفراء، ويوم رمادي، وسماء زرقاء، وغيوم بيضاء، ...الخ).	كيف يُمكن للأنماط المُتكررة أن تُصبح مُملة وتُسبب فقداننا المُتعة؟ ما الذي يفعله ساردي القصص والموسيقيون والفنانون للمُحافظة على اهتماماتنا ومُفاجآتنا؟	البحث في البيع غير القانوني للحيوانات الأليفة النادرة أو المُهددة بالإنقراض، ما الذي يترتب عليه قانونيا إن تم العثور على تلك الحيوانات؟ ما هو العقاب؟ هل يتناسب العقاب مع الجريمة؟

مُلاحظة: المعلومات استنادا إلى (Gardner,1993)and(Armstrong,1987).

المعلمون في مرحلة العمل:

" بعد قراءة مقال الإستخدامات التربوية للواقع الإفتراضي (Cyranek,2002)، بدأت بالتفكير فيها كأداة للتعلم بدلا من مُجرد مُسابقة عابرة، فمن المُمكن أن تكون طريقة تفاعلية وبصرية لتطوير فهم الطلبة ودفعهم لتطبيق ما تعلموه"

انعكاساتك الخاصة:

- كيف تتأثر منظورات التفكير الإبداعي والتعبير الفني بكل طفل وأسرته؟
- لماذا يُعد من المهم للمعلمين تقييم مُعتقداتهم الشخصية، ومُمارساتهم السفلية، وتحيزاتهم المُحتملة حول التعبير الإبداعي والفنون؟
- كيف يمكن أن يُقنع المعلمون غيرهم، بأن التفكير الإبداعي والفنون التعبيرية تصنع مُساهمة ضرورية للمُجتمع؟

- أبحاث الدماغ والتفكير الإبداعي Brain Researchs and Creative Thinking:

تاريخيا، هُناك العديد من الثُنائيات المُتجذرة بعمق والتي سيطرت على الفلسفة الغربية، ولا يزال غالبية الناس يعتقدون مثلا بأن الأزواج التالية من الكلمات هي مُتناقضات: السبب/ الخيال، والعلم/الفنون، والمعرفة/الإنفعال.

حتى تقاطعات التفكير المُعاصر بحد ذاتها، تُبالغ في تبسيط نتائج أبحاث الدماغ التي تصفُ مُعالجة الجزء الأيسر من الدماغ كمُعالجة تحليلية وعملية، ومُعالجة الجزء الأيمن من الدماغ كمُعالجة حدسية وشُمولية، ولا يتمّ دعمُ هذا النوع من التفكير من قبل الخُبراء، (Bruer,1997; Lindsey, 1998/1999; Shore,1997). وكمُجتمع، ينبغي أن نجمع هذه الأمور معا مرة أخرى، ونُؤكد على أن العقل الذي يُفكر يشعرُ أيضا، وعلى أن الدماغ نفسه يُخزن معلومات حقيقية، ويتخيل الأشياء التي لا زالت غير مُمكنة.

أكمل هذه الجملة: "الدماغ مثل ــــ"، إن كنت كغالبية المُعاصرين ستقول "الحاسوب"، ولو طُرح هذا السؤال في عام 1950 فعلى الأغلب ستكون الإجابة "الآلة".

تُوفرُ الرموز المُستخدمة في وصف الدماغ البشري صورة عن عُمق المُجتمع في فهم الدماغ ووظائفه، لقد زادت البحوث المُعقدة المُتعلقة بدراسة الدماغ في وقتنا الحالي، وسواء كانت هذه المُقارنة دقيقة أم لا، فإن الآلة بسيطة جدا، والحاسوب خطّي جدا، وفي الحقيقة، فإن الخط الفاصل بين الإمكانات البشرية وإمكانيات الحواسيب في أدمغة العديد من الناس هو فكرٌ إبداعي، إن مُناقشات دونا جونابولي (Napoli,2003) حول قدرة الحواسيب على اجراء مُحادثات كالبشر تُوضحُ هذا الأمر. في الحقيقة، بمقدور بعض البرامج المُحوسبة الإجابة على أي سؤال أو الإستجابة لأية جملة بعبارات مُبرمجة مُسبقا أو إستنادا إلى قاعدة البيانات، وبذلك فإن معلوماتهم مُستقاة من البشر الذين يُعدلُون أيضا على بيانات البرامج المُحوسبة، وفي كلتا الحالتين، فإن الحواسيب لا تُشاركُ بطلاقة في المُحادثات، لأن ليس بمقدورها الإجابة على الأسئلة الدقيقة، و"إتمام الفراغات". ولتوضيح ذلك أيضا، طرح نابولي (Napoli,2001) السؤال التالي: " لماذا لا تذهب إلى هذه الغرفة؟" وطلب من القارئ التفكير فيما سيفعله الحاسوب بالإجابات التالية: "العناكب"، و"الخرافة"، و"بلا أحذية"، و"بلا شبابيك"، و"بلا سبب"، و" لن أُخبرك"، و" خمن" (ص،307). إن حل هذه المُشكلة بالطريقة غير الخطية هو مُتطلبٌ للتفاعلات اليومية بالإضافة إلى الأعمال العبقرية.

إن الدماغ البشري قادر على اتمام عدة أمور بشكل آني، لاحظ أية مهمة تقليدية تقوم بها مثل توقيع اسمك، ما الذي فعلته تحديدا عند تصميم توقيعك؟ حلل بدقة جميع التفصيلات التي تضمنها ذلك- المعارف والمهارات والحاجات والخبرات الموجودة لديك مُسبقا، وغيرها من الخطوات التي تشملها المهمة، وإن أجريت عصفا ذهنيا على ما يشمله تنفيذ ذلك التوقيع كحمل القلم، ووضعية الورقة، وتشكيل كل حرف هجائي، وتنفيذ توقيع مُميز، ومعرفة مكان التوقيع، قد تصل إلى عشرات الحقائق، والمهارات الفرعية، والأفعال، والمعتقدات، والقيم، والإتجاهات، ورغم ذلك قد لا تفكر في أي من هذه القُدرات بمعزل عن غيرها (Never, Hart, & Thomas, 1986)، ويُعالجُ دماغك كل الخطوات اللازمة لك (Kline, 1995) أثناء التوقيع، كما يُساعدك في التفكير بأمور أخرى أيضا، مثل الحاجة لغسل الملابس، والتفكير بأنها تُمطر في الخارج، وبأن الكرسي غير مُريح – وبكلمات أخرى، فإن دماغك لا يُسيّر سلاسل مُتعددة من الأفكار في الوقت نفسه فقط (Neve, Hart& Thomas, 1986)، بل يجمعها، ويُعدلها، ويعيد توحيدها وتنظيمها.

وفي الحقيقة فإن بمقدور دماغك تنظيم نمط جديد فورا إن تم تكليفك بتوقيع 10 رسائل لعملك، مُقابل توقيع رسالة شكر لصديقك، ومُقابل توقيع اسمك في عقد الزواج. ومن وجهة النظر هذه فإن (1) الدماغ يقود بشكل رئيس إلى ربط الأشياء بالعالم الحقيقي، و(2) الدماغ الإنساني فعال بشكل استثنائي في إدراك ومُعالجة الأنماط، و (3) التعلم هو اكتساب أنماطٍ عملية من التفكير (Carine, 1990; Kline, 1995). لذا، تتوافق طريقة التعليم الثابتة حول كيفية عمل الدماغ الإنساني مع كل شيء تعلمته في هذا الكتاب مثل التعبير الإبداعي واللعب. ويُراجعُ الشكل 10.3 الظروف البيئية والإنفعالية والذهنية التي تُحفز الإبداع وتحترم طريقة الدماغ الطبيعية في العمل.

ما مدى أساسية التفكير الإبداعي؟ How Basic is Creative Thinking?:

رفع المعلم قطعة من ورق البناء البنفسجيِ اللون وقال، "ما لون هذه؟". فكر كريس طفل الخمس سنوات لدقيقة ثم أجابه "عنبسجي". فقال المُعلم الذي لا يفكر بمرونة "هل بمقدور أحدكم مُساعدة كريس؟".

لو كان هذا المعلم من المُعلمين الذين يستمعون ويحترمون الأطفال لفكّر في إجابة كريس، ولجعله يشعر بشعور مهم، إذ أن استجابة كريس تُبيت – ربما من خبرته المباشرة بالمصاص أو العصائر – على ارتباط نكهة العنب باللون البنفسجي، مما جعله يبتكر كلمة تُوحي للمُستمع بأنه شعر بما قال، وكان من الأفضل لو استجاب المُعلم بصوت يعكس السعادة والدهشة قائلا "العنب هي فاكهة لونها بنفسجي، ألا تقصد ذلك؟". فاستجابة كريس تقع بطريقة ما بين ثنائيات معروفة تاريخيا: وهي السبب والشعور، والنطق والخيال، و"الدماغ الأيمن" و"الدماغ الأيسر". وهذه الأرض المجهولة إلى حد كبير بين امكانية ارتباط الثنائيات المُتضادة هي موقعُ العبقرية. كل طفل – وليس الطبع فقط، والقادر ماديا أو الموهوب والمُتفوق– لديه قدرات ابداعية تنتظر اطلاق العنان لها من قبل معلم عظيم، ويستعرضُ الشكل 10.4 (12) نوعا من العبقرية التي لابد أن يُميزها المعلمون ويشجعوها لدى كافة الأطفال.

يُقفل المعلمون عبقرية الطفولة إذا ما سمحوا للعقلانية والمنطقية أن تغلب على تقارب الطفل الطبيعي نحو التفكير غير الحرفي (Egan, 2006; Egan, Stout, & Takaya, 2007). لقد طرح رولو ماي (May, 1975) سؤالا لابد أن يأخذه كل مُعلم إلى قلبه : " في أيامنا التي تُكرِّسُ على الحقائق والموضوعية الصلبة، فإننا نستخف الخيال.... ماذا لو كان الخيال والفن لا يُمكن تجميدهما على الإطلاق، ولكنهما منبع الخيرات الإنسانية؟" (ص: 150-149).

إن اتقان للمهارات ليس ثمنا لدخول الإبداع، إلا أن سلوك المعلمين غالبا ما يعكس ذلك، فالطلبة الذين يُواجهون صعوبات في القراءة أو الرياضيات مثلا لا يتم اختيارهم للمهام الحاسوبية، فيما تتم اتاحة الفرصة لأقرانهم الذين يتقنون تلك الموضوعات لاستخدام الحاسوب في تصميم أدوات أصيلة، كما تُتاح العديد من الفرص للأطفال المُلتحقين ببرامج الموهبة في الوقت الذي لا تُتاح فيه لغيرهم.

- أشار الباحثون إلى أن نصف التطور الحرج لأدمغة الأطفال يحدث قبل مرحلة الروضة (Simmons& Sheehan,1997).
- بناء على دراسة عُقدت من قبل لجنة الأهداف الوطنية، فإن عوامل الخطر الرئيسة للأطفال الذين تقل أعمارهم عن ثلاث سنوات هي قلة الرعاية الوالدية، وعُزلة الأباء، ورعاية الأطفال التي تقل عن المُستوى المطلوب، والفقر، والإنتباه غير الكافي (Corporation,1994).
- يُولد الطفل بمائة بليون خلية عصبية Neurons، تصنع ما يزيد عن 50 ترليون رابطة يُدعى بالوصلات العصبية synapses، وخلال السنوات الثلاث الأولى من حياة الطفل تُصنعُ العديد من الروابط العصبية، وبدقة أكبر فإن هناك ترليونات منها تزيد عما يُمكن أن يستخدمه الدماغ، ومع الوقت، فإن تلك الروابط التي لا تُستخدم تتم إزالتها، وهو ما يُطلق عليه بـ "التقليم" (Begley, 1997; Nash,1997).
- تُؤثرُ الطريقة التي تتم رعاية الطفل بها على كيفية استثارة دماغه، وبكلمات أخرى، فإن السنوات الأولى هي " خلقُ مُستقبل واعد للطفل " (Simmons& Sheehan,1997).
- يتأثر تطور دماغ الطفل الصغير سلباً إن لم يتم السماح له بأن يعيش بطريقة صحية وآمنة، وفي بيئة مُثيرة (Jenson,2006)، لقد وجد الباحثون في كلية بيلور الطبية Baylor College of Medicine، بأن الأطفال الذين لا يلعبون كثيرا أو الذين نادرا ما يتم لمسهم يُطوّرن أدمغة تقل بنسبة 20-30 ٪ عن الدماغ الطبيعي المُناسب لأعمارهم (Nash,1997).
- ترى الدراسات المُتعلقة بالدماغ الإنساني بأن هناك ثلاثة أمور تُسهم بشكل ملحوظ في سلامة الطفل، وهي: (1) العناية الجيدة في مرحلة الحمل، و(2) الإرتباط الدافئ والمحبة بين الأطفال الصغار والبالغين، و(3) الإستثارة الإيجابية المُلائمة للعمر من وقت الولادة (New-berger,1997).
- إن الرابط بين الخبرات المُبكرة والمُتأخرة قوي جدا مما قاد الباحثين إلى استنتاج أن "الخبرات الإجتماعية والإنفعالية المُبكرة هي بذور الذكاء الإنساني" (Hancock& Win-gert,1997, p.36).
- لقد تحدث علماء الأعصاب عن " شبابيك الفرص" وهي الفترات الزمنية المُحددة التي يتشع فيها الدماغ، حيثُ تتطور العديد من المناطق في الدماغ بنشاط وتنضج وفق جدول زمني مُحدد، وخلال هذه الفترات تكون هناك حساسية كبيرة بالتأثيرات البيئية (Puckett, Mar-shall& Davis,1999).
- إن المُمارسات المُرتكزة على الطفل " الطفل ككل" للتربية في الطفولة المُبكرة ثابتة بما حددته العلوم العصبية كطرق لإثراء الدماغ (Jalongo,2008).

الشكل 10.3: حقائق وأرقام حول أبحاث الدماغ.

وبشكل واضح، يُمكن أن يستفيد كافة الأطفال من التكنولوجيا بطرق إبداعية من النُصح الجيد، ورغم ذلك، فإن المدارس غالبا ما تُعاقب الأطفال بعقلية " كل خضرواتك أولا" فيما يتعلق بالتطور الإبداعي والفني.

فكر مثلا بطفلين يتعلمان العزف على البيانو وينتميان إلى أسر مُختلفة، أحدهما سفتلانا التي تبلغ من العمر ثماني سنوات والتي هاجرت مع أسرتها للولايات المُتحدة الأمريكية من روسيا، والتحقت بدروس الموسيقى منذ كان عمرها خمس سنوات، ولديها مُوسيقيون مُبدعون من أقاربها، ومع ذلك، تُخاطب أحد الزوار بصراحة قائلة "لو سمحت، لا تطلب مني العزف على البيانو، فأنا لا أحبه". أما زو، الطفلة الثانية، فلقد أصبحت مُهتمة بالبيانو منذ أن كانت دارجة (في مرحلة الحضانة) وتُحب الجلوس على حضن جدها وتجربة الأصوات التي تُنتجها مفاتيح البيانو المُختلفة، وأحيانا تُغني معه إحدى الأغنيات.

لقد آمن والدا سفتلانا بأن التدريب المُبكر المُكثف على المهارات الفنية سيُمكّن طفلتهما من إدراك امكانياتها والتفوق على إنجازات أفراد أسرتها الآخرين في الموسيقى. وهناك تساؤل صغير حول مقدرة الطفلتين في عزف البيانو، وحول أي الطفلتين سيختار المُوسيقى لالتزامها في حياته؟ وأيهما سيُطور نمطا فرديا وعلامة فارقة كعازف بيانو مُحترف؟ على أية حال فإن دافعية واهتمام سفتلانا تأثرت بالتدريب والضغط المُستمرين. لذا لابد أن يتذكر المُعلمون والآباء بأنه وعلى الرغم من أهمية إتقان التقنية، إلا أنه ينبغي أن لا يُطور على حساب الإبداع (Hope,1990)، ولعل مُساعدة الأسر المُتنوعة على تمييز هذا الأمر هو جزء رئيس من العمل الفعال معهم.

1. الفضول: هو الحجم الكامل، والإستكشاف النشط للعالم والأفكار الفذة بدافع صُنع المعنى وكسب الفهم.

إن لدى الأطفال خيالات نشطة وفضول طبيعي.

2. المرح: تجربة الأفكار والأشياء بدوافع عفوية وجوهرية لا تلتزم بقواعد الآخرين.

ينجح الأطفال حتى في ظروف الدول البائسة أو التي مزقتها الحروب في صنع أشياء اللعب من تحت الأنقاض.

3. الإبداع: القدرة على النظر إلى الأشياء بطريقة مُختلفة، وعمل روابط مُدهشة، وتعميم المُنتجات العملية.

لدى الأطفال مهارة خاصة في ربط الأشياء التي لا تبدو مُتصلة وابتكار التجميعات المُمتعة.

4. الإندهاش: الذهول بما قد يأخذه الآخرون كأمر مُسلم به.

يُجرب الأطفال العالم مرة أخرى ويُدهشون بما يُواجهونه حتى إن كان يبدو مألوفا للبالغين.

5. الخيال: إصدار صور مُتنوعة وعقلية، حتى من أشياء غير موجودة.

صور الأطفال الخيالية- غِنَى الصور الذهنية – وهي قوية جدا بحيث تستدعي الصور المُخيفة بطريقة حية وتبدو الكوابيس حقيقة.

6. الحكمة: الحفر تحت السطح للوصول إلى حل المُشكلة.

لدى الأطفال طريقة جديدة للنظر في الأشياء، غالبا ما تبتعد عن طرق الكبار الذين يعتمدون على سنوات الخبرة.

7. الإبتكار: تقديم نتائج مُفاجأة من الإبداع "الهدوي".

إن الأطفال مُكتشفون، يستخدمون الأدوات البسيطة في أشياء مُضحكة وغريبة أحيانا.

8. الحيوية: اليقظة للمدخلات الحسية، والإستجابة لها بشكل كامل، والإندماج الكلي في الخبرات.

يُمرِّنُ الأطفال بمستويات طاقاتهم وشغفهم في تحقيق مصالحهم.

9. الحساسية: الإستجابة للمثير بشكل واضح، وبهذه الطريقة يُثرون ما جربوه.

لدى الأطفال استجابة عميقة ومع ذلك بسيطة للموسيقى والقراءة والفنون.

10. المرونة: زيادة ليونة الذهن.

يتنقل الأطفال ببساطة بين الخيال والحقيقة، وبين العالمين الداخلي والخارجي.

11. الدُّعابة: الخروج من الروتين، وترك المخاطر.

إن حس الطفل بالدعابة يبدأ بالكوميديا، يليها التناظر ومن ثم لعب الكلمة.

12. السعادة: شيء ينبع من الداخل حين يتم صُنع الروابط والرؤى والأعمال الفذة أو المهارات الجديدة.

يجد الطفل البهجة في الإنجازات البسيطة.

الشكل 10.4، أنواع العبقرية الإثنى عشر لدى كل طفل، نتائج للتربية المُبكرة.

مُلاحظة: استناداً على (Armstrong,1998).

أدوار ومسؤوليات المُعلمين TEACHERS' ROLES AND RESPONSIBILITIES

لقد انتُقد المُعلمون لعقود على إخفاقهم في تحفيز التفكير الإبداعي والتعبير الفني لدى طلبتهم، وفي عام 1950 أصبح جلفورد المشهور بدراسته حول بُنية العقل رئيسا للجمعية النفسية الأمريكية Americal Psychological Association، وتساءل عن سبب ظهور روابط قليلة بين التربية والإبداعية الإنتاجية؟ (Fasko,2001)، وفي عام 1970 أشار تشارلز سلبرمان إلى أنه من غير المُمكن قضاء فترة زمنية طويلة في زيارة صفوف المدارس العامة دون مُشاهدة دمار العفوية، ومتعة التعلم، والسعادة بالإبداع والثقة بالذات. ما الذي تم انجازه لتغيير الأوضاع خلال العقود الثلاث الأخيرة؟ يفترض البعض بأن تقدما قليلا جدا قد أُنجز لأن الأوضاع التي تدعم الإبداع لم يتم توفيرها بعد (شاهد الشكل 10.5).

وللعمل بفاعلية مع الأسر المُتنوعة، من الضروري أولا: تمييز الأسر والتأثيرات الثقافية التي تُشكلُ صورتك الذاتية كمُفكر مُبدع. ما الذي يجعل بعض المعلمين والذين بأنهم مُفكرين مُبدعين؟ لماذا يُطوِّر بعض المُعلمين أداءهم مع الوقت بينما يتراجع أداء غيرهم مع مرور السنين؟ يُسلِّطُ الشكل 10.6 الضوء على التأثيرات الرئيسة على ابداع المُعلمين.

من المُمتع التفكير في السمات المُرتبطة بالتعليم الإبداعي وكيفية تطويرها في نفسك، وهي أمور يُوجهك الشكل 10.7 لعملها.

ثانيا: تحديد ما يقود إلى طريق التفكير الإبداعي والإندماج في الفنون. تخيل بأنه قد تم اختيارك لكتابة خطة دراسية وتشجيعك على "أن تكون مُبدعا" فكر في كل التأثيرات التي قد تحول بينك وبين تقديم أفضل ما لديك. قد يأتي عدم شعورك بالأمان من:

- **الخوف من الأخذ بالمخاطر:** غالبا ما لا يشعر طلبة الكلية بالأمان الكافي لـ "الإندفاع" وأخذ المخاطر المُرتبطة باختلافهم. إن الضغوط الخارجية كضغوط العلامات، وسخرية الأقران، أو اللوم من المعلم قد يجعلنا شديدي الخوف من أن نخطئ، والمشاعر الداخلية من عدم الرغبة في الظهور كأغبياء أو عدم الرغبة بأن تتم مُلاحظتنا، تمنعان الإبداع أيضا.
- **النقد غير الناضج:** أحيانا يرفض المُعلمون الأفكار بشكل فوري، وقد يكتب المعلم المُتدربُ خطة دراسية ويلغي ما كتبه أو يُعدلُ عليه، ويُكافح في وضع خطة مثالية من التجربة الأولى بدلا من اللعب بأفكاره، إلا أن المُعلمين لابد أن ينتظروا إلى ما بعد تعميم العديد من المُحاولات قبل أن يبدؤوا بتجربة الجانب الحكمي.
- **الحاجة إلى الضبط:** إن اتبع المعلمون مسارا آمنا وقابلا للتوقع، فهم بذلك يشعرون بتحكم أفضل بالأوضاع. إن كتابة الخطة الجامدة والتقليدية، هي طريقة للتدريب على التعامل مع الحيرة على الرغم من أنها تلبي المتطلبات الدنيا. وتُؤثرُ المخاوف المُشابهة على سلوك الآباء والأسر أيضا، فقد يتم تشجيع الأطفال على انتهاج الطرق القابلة للتوقع، والقفز إلى الإجابات الصحيحة، أو يُخشون من أن دعم الإبداع سوف يخرجهم عن إطار الضبط ويتسبب في عصيانهم.

البيئي	تنسيق الغرفة التي تُيسر التعلم اليدوي.
	سهولة الوصول المستقل للأدوات.
	تنوع وسائط الإعلام وأدوات المصادر.
العقلي	البيئة المرنة والمُثيرة.
	مهام التحدي (ولكن دون الإغراق بها).
الإنفعالي	احترام مُساهمات الأطفال.
	دعم الأخذ بالمخاطر في الأفكار والأنشطة الجديدة.
	الصدق، والمُكافأة الشخصية.
التطوري	تسب الأطفال وأنماط النمو المتوقعة لتقييم الإختلافات الفردية المُتنوعة، والإحتفال بالإختلافات الثقافية.

الشكل 10.5 الظروف التي تدعم التفكير الإبداعي.

مُلاحظة: المعلومات من (Shallcross,1981).

- **التعليم:**

إن المُعلمين الذين لم يتلقوا تدريبا خاصا في الإبداع ليسوا مؤهلين ليكونوا نماذج إبداعية لطلابهم.

بالمُقابل، فإن المُعلمين الذين اطلعوا جيدا على عمليات التفكير الإبداعي يمكنهم أن يُحدثوا تأثيرا قويا على أعمال طلبتهم.

- **التوقعات:**

حين يشعر المعلمون بأنهم مُلزمون بتعليم المواد المُجزأة فقط والمُستخدمة في تصنيف المدارس، أو المُستخدمة في تحديد المعلم "الجيد"، فإن ذلك يكبح رغبتهم في تجربة الأشياء الجديدة.

بالمُقابل، حين يعمل المُعلمون في أوضاع التوقع وتدعم الأشياء الجديدة والمُمتعة منهم، فإنهم غالبا ما يميلون لتجربة الأشياء الجديدة وللتعامل مع التحديات بإيجابية.

- **المصادر:**

حين يكون توفير الأدوات محدودا جدا، فإن ذلك قد يتعارض مع التخطيط للتعليم وتوفير الفرص التي تدعم الإبداع.

بالمُقابل، فحين تكون الأدوات مُتوفرة ومُتاحة، فإن المُعلمين سيضعونها على الأرجح للإستخدام في غرفهم الصفية..

- **التمييز:**

حين يتم تجاهل جهود المعلمين التي تتجاوز مُجرد اتباع الكتب وتغطية المواد، فإنهم قد يستسلمون ويقعون في أخاديد التهميش أو الإحتراق النفسي.

بالمُقابل، حين يُقابل المعلمون بالإحترام من أقرانهم وقادتهم لجرأتهم على أن يكونوا مُختلفين، فإنهم على الأرجح سيكملون نموهم وتطورهم كممارسين مُبدعين.

- **الأمل:**

حين يشعر المعلمون بالإضطهاد لنقص الحرية، فإنهم يشعرون بقلة احترامهم ويصبحون ساخطين وغير مُبالين.

بالمُقابل، حين يُمنح المُعلمون الفرص والتحديات والدعم، فإنهم على الأرجح سيرتقون إلى المستوى المُناسب.

- **الفرص:**

حين يُحرم المعلمون من فرص التطور المهني في مجال الإبداع سيميلون إلى تعليم الأشياء نفسها بنفس الطرق عاما بعد عام.

بالمُقابل، حين تتوافر للمعلمين فرصاً للتعلم ولتجريب استراتيجيات التعليم الإبداعية، فإنهم على الأرجح سيُوسّعون ذخيرتهم التدريسية فوق العادة.

- **المُكافآت:**

حين يُحارب المعلمون لأداء شيء يتجاوز الحد الأدنى المطلوب من الوظيفة ولا يحصلون على المُكافآت المعنوية أو المادية المُناسبة، فإن دافعيتهم لتعليم الإبداع ستتلاشى.

بالمُقابل، حين يستمتع المُعلمون بالرضا عن أدائهم المهني الجيد، وبإعجاب الآخرين بذلك، فإنهم سيشعرون بالتشجيع والمصداقية والنشاط لإتمام التدريس بطريقة إبداعية.

الشكل 10.6: المؤثرات على إبداع المعلمين

مُلاحظة: المعلومات استنادا إلى (Csikszentmihalyi,1996)، و(Piirto,1998)، و(Rodd,1999).

المُنشق: هل أميل للتصرف والتفكير بطرق فريدة؟ هل أنا قادر على ترك الروتين والقواعد والإتفاقيات؟ هل أنا مُلتزم بدعم إبداع الأطفال على الرغم من الصعوبات أو من قلة دعم الناس الآخرين؟

المُبتكر: حين أواجه مهمة شاقة، هل لدي القدرة على تعميم المخرجات الإيجابية من خلال سعة الحيلة أو التفكير غير النمطي؟

المُبادر ذاتيا: هل أنا فضولي؟ هل أتابع اهتماماتي؟ هل أستمتع بمعرفة ما يُمكنني عمله حول شيء ما؟ هل أستمر في مُثابرتي على تحقيق هدف ما، وهل لا أترك ذلك الهدف حتى أُنجزه؟ هل أُشارك في المشاريع المُختلفة بشكل آني؟

المُتشغف: أرغب في استثمار طاقتي بما هو مطلوب؟ هل أُقنعُ الآخرين للمشاركة به؟

اللاعب: هل أبتكر وأفهم وأشارك في الأفكار غير المُتوقعة وأسعد للدعابة؟ هل أستخدم دعابتي بفاعلية في التواصل مع الأوضاع الصعبة أو المُحرجة.

المُلاحظ: هل أُلاحظ وأتذكر التفاصيل؟ هل أتعلم ما أمكن من خلال مُلاحظة الآخرين؟

التلقائي: هل لدي القدرة على الإستجابة بسرعة وبصورة مُناسبة للأوضاع غير المألوفة؟

الشكل 10.7: هل ستُصبح مُعلما مُبدعا؟ تقييم ذاتي.

مُلاحظة: المعلومات استنادا إلى [Csikszentmihalyi,1996]، و[Dacey,1999].



حين يتبنى البالغون التنوع، يُحاكي أطفالهم هذا السلوك.

القيادة من خلال الدفاع (كسب التأييد):

- تعلم توضيح مُعتقداتك المُتعلقة بأهمية التعبير الإبداعي واللعب، حتى لأولئك غير الداعمين أو المُتشككين.
- قم بعمل للدفاع عن حق الأطفال في الفرص الصحية والآمنة للعب، بدمجهم في أنشطة مثل إعادة ترتيب منطقة اللعب وطلاء الأدوات.
- اتحد مع زملائك المُتدرّبين لعرض برامج وسياسات تدعم إبداع ولعب الأطفال.

القيادة الإدارية:

- شارك في فرقة عمل، أو لجنة، أو مُنظمة خدمات تُركز على التعبير واللعب الإبداعي لدى الأطفال.
- أعد تنظيم المنهاج بطريقة توفر المزيد من الفرص للأطفال كي يُعبروا بطريقة إبداعية ويجدوا وقتا للعب.
- قم بقيادة مجموعة من الزملاء أثناء الحديث لتُصبح مركزك أو مدرستك بيئة أكثر دعماً لإبداع المعلمين والأطفال.

القيادة المُجتمعية:

- اعمل مع المجتمع على تنظيم أماكن عرض جذابة لأعمال الأطفال في مركز تسوق، أو بنك محلي، أو مهرجان، أو معرض.
- اشترك بمناقشات جماعية على الشبكة الإلكترونية وشارك ما تعلمته حول تعبير الأطفال الإبداعي واللعب مع الوالدين والأسر.
- ابحث عن مصادر لدعم المشاريع الفنية ماديا، ويشمل ذلك رعاية المناسبات، والمنح، وغيرها من مصادر الدعم المادي للفنون.

القيادة المفاهيمية:

- اكتب ورقة في منطقة ما حول تعبير الأطفال الإبداعي، واطلب مُراجعتها من الخبراء بحرص، ومن ثم اعرضها في الموقع الإلكتروني.
- طور لوحة إعلانات معلوماتية، وصحفا دورية، ونشرة أو غيرها من طرق التواصل الأخرى التي من المُمكن مُشاركتها مع عامة الناس.
- شارك مع مجموعة من الأقران ومنتسبي الكلية في تنظيم مُؤتمر للخبراء بعرض تعبير الأطفال الإبداعي ولعبهم.

القيادة من خلال التطوير المهني:

- التحق بمُنظمة للمُختصين تدعم تعبير الأطفال الإبداعي ولعبهم، مثل الجمعية الوطنية لتربية الأطفال الصغار National Association for the Education of Young Children، والجمعية العالمية لتربية الطفولة International Association for Childhood Education، أو شبكة ريجيو إيميليا Reggio Emilia network.
- ابحث في المجلات الإختصاصية، مثل مجلة تربية الطفولة المبكرة Early Childhood Education Journal، وتربية الطفولة Childhood Education، والأطفال الصغار Young Children، وادخل على المواقع الإلكترونية لبعض الجهات للحصول على معلومات جديدة منها مثل مجلس الأطفال غير العاديين (الإستثنائيين) Council for Exceptional Children، وأمريكيون للفنون Americans for the Arts، والمؤتمر الوطني لمُعلمي الموسيقى Music Educators National Conference.

- وسّع معلوماتك من خلال التطوع لتقديم خبرات فنية للأطفال والمشاركة في جلسات المُؤتمرات الخاصة بالإبداع واللعب، والحصول على درجات علمية مُتقدمة.

الشكل 10.8: أنشطة قيادية لدعم إبداع الأطفال وفنونهم

مُلاحظة: المعلومات استنادا إلى (Kagan&Bowman,1997).

ثالثا: نحتاج إلى تبني مسؤولية تحفيز نمو الأطفال في الإبداع أو الفنون من خلال:

1. مُراعاة إهتمامات الأطفال والأسر بأقصى درجة مُمكنة عند صُنع القرارات.
2. احترام ثقافة وعرق ولغة وديانة وعمر وإعاقة وجنس كل طفل.
3. التواصل، والتقييم، والتدخل العادل، وعدم التحيز، والطرق المُناسبة للحصول على اهتمام الأطفال عند تعليمهم.
4. التفاعل مع الأطفال وأسرهم بتعاطف وحكمة وكفاءة.
5. إعداد الأطفال للمكان الإنتاجي ذي المغزى في المُجتمع (Mortimer,2004; Noddings,2005).

رابعا: لابد أن نتعلم التصرف كقادة في تحفيز الإبداع والفنون. ويتحمل المعلمون أيضا مسؤولية التصرف كمُدافعين (كاسبي تايبد). ويُقدم الشكل 10.8 مبادئ توجيهية لإظهار قيادتك في دعم الإبداع والفنون.

تلبية المعايير عبر التربية مُتعددة الثقافات والفنون MEETING STANDARDS THROUGH MULTICULTURAL EDUCATION AND THE ARTS:

أشار تشارلز سليبرمان قبل أربعين عام بأن "التربية لابد أن تُعد الناس ليس لتعلم العيش فحسب وإنما لعيش الحياة – الإبداع، والإنسانية، والحياة الحساسة"(Silberman,1970,p.114). خذ على سبيل المثال المخاوف المُتعلقة بالعنف في المدارس والمجتمع.



إن تغيير التركيبة السكانية سيزيد التنوع داخل الغرف الصفية

من		إلى
الخوف والفوضى	⟵	**البهجة والتحكم**

مثال: قد يُقاوم الطفل استخدام ألوان الأصابع لأنها "مُتسخة" ولأنه طُلب منه أن يبقى أنيقا، إلا أن الملابس الواقية، والتشجيع، والتجريب من شأنها أن تجعل الطفل نفسه يُجرب ألوان الأصابع.

من		إلى
الملل والروتين	⟵	**الإنشغال والمُفاجأة**

مثال: ينهمك الأطفال في مُشاهدة الفنون التقليدية داخل متاجر التخفيضات كزينة الأعياد، ومطاعم الوجبات السريعة، وفي وسائط الإعلام، إلا أنهم حين يُمنحون فرصة تجربة ومناقشة العمل الفني الحقيقي عن قرب، فإنهم ينفصلون عن التقليد ويطورون استجابة جمالية لما هو استثنائي ومُقدر بدرجة عالية في المُجتمع.

من		إلى
الإحباط والتقدير الذات المُتدني	⟵	**الإتقان والفخر بالإنجازات**

مثال: حين يتعلم الطفل للمرة الأولى رقصة فولكلورية بسيطة، قد يجد الأطفال ذلك أمرا مُشوشا أو صعبا، إلا أنه حين يكون هنالك توجيه داعم وفرص للممارسة، فإنهم يجربون بهجة إتقان الرقصة وأدائها برشاقة.

من		إلى
التقييم الخارجي وتوجيه الآخرين	⟵	**التقييم والتوجيه الذاتي**

مثال: العديد من الأسئلة والمهام التي تُطرح على الطلبة في المدارس تتضمن إجابة واحدة صحيحة، إن فرص التعبير الإبداعي تمنح الأطفال مسؤولية أعظم لاختيار المهام ومُتابعتها في مكانهم الخاص، وتقييم العمليات والمُنتجات على حد سواء بشروط تتناسب مع رضاهم الشخصي وحسهم بالإنجاز.

من		إلى
العزلة والإستثناء	⟵	**الإنتماء والوحدة**

مثال: يأخذُ العديد من الأطفال المُبدعين دور الغرباء في المجتمع الذي يُقدر الإلتزام، إلا أن الفرص الإبداعية تُسهمُ في حل المشكلات، ومُتابعة الشغف بالفنون، أو في المُشاركة في اللعب الدرامي، مما يُسهم في تقدير قُوى ومواهب الأطفال الذين لا يتناسبون مع قوالب الآخرين.

الشكل 10.9، التأثيرات الإنسانية لفرص التعبير الإبداعي

كيف يُمكن أن تدعم فرص التعبير الإبداعي جُهود الوقاية من التمرد؟ تنبع كلمة التمرد من كلمة "قوة الحياة"، ولها نفس أصل كلمة "حيوي". وفي الأساس، فإن كلمة التمرد ليس لها معان سلبية نلحقها بها اليوم. إن بدأنا بالتفكير في التمرد كثورة في الحياة، نبدأ بمُشاهدة الروابط بين الإبداع أو قوة الحياة التي نضعها في استخدامات إيجابية لتحقيق فهم مُعاصر للتمرد، أو قوة الحياة وليس في أهداف مُدمرة. ينبغي أن لا يكون هدف التربية سببا في أن يُصبح الأطفال "مُستقرين" عاطفيا، وبدلا من ذلك، فإنها لابد أن تكون مدخلا لاهتماماتهم، ولعاطفتهم، وفضولهم للوصول إلى إنتاج مُخرجات مقبولة اجتماعيا. وكما أكد تشارلز فلور "نحن مخلوقات نشعر كما نُفكر، والمدارس التي تُميز الحقيقة الرئيسة وتُعالجها هي المدارس الفُضلى.. فأرواحنا تحتاج للتنشئة كأي جزء آخر من أدمغتنا،

إن المدارس التي تتجاهل ذلك هي أماكن باردة وقاحلة، تذكر: إن أخفقنا في تحسس إنسانية الطلبة، فنحن لم نتحسس أي شيء فيهم على الإطلاق" مُقتبس من (O'Neil,1994, p.4).

ويعرض الشكل 10.9 التأثيرات الإنسانية لفرص التعبير الإبداعي والفنون التي يُمكن أن يمتلكها الأطفال.

مُختبري التعليمي MyEducationLab



إذهب إلى موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab، واختر عنوان "مُشاركة الأسرة/ الوالدين Family/Parent Involvement"، وتحت الأنشطة والتطبيقات Activities and Applications، استعرض المصنوعة اليدوية "صورة الأسرة والمنزل Family and Home Picture"، وحين تنظر إلى المصنوعة، فكر في كيفية تأثير الأسر على تطوير الإبداع لدى أطفالهم.

إن العمل مع أسر مُتنوعة يتطلبُ من المُعلمين الإهتمام بهم والتصرف معهم بناء على ذلك (Banks,1996)، يُمكنك أن تستعرض المصنوعة الفنية "صورة الأسرة والمنزل Family and Home Picture" التي تعرض التنوع، على الشبكة الإلكترونية في موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab. إن هدف الفنون بلغة الثقافة هو "زعزعة استقرار الأفكار الثابتة، وتشكيل الهويات، للمُساعدة في الوصول إلى أسلوب جديد في المُشاهدة والإستماع والتفكير والشعور.. وللحصول من تلك الخبرات على طرق جديدة نُواجه فيها مُجتمعاتنا، وجيراننا" (Nolan, Quoted in Jones et al., 1996,p.48)، ويُلخص الجدول 10.2 أربعة مُستويات من التربية مُتعددة الثقافات والتي حددتها البنوك (1996)، وطرق دعمها بناء على التفكير الإبداعي والتعلم المبني على الفنون.

الجدول 10.2 مستويات التربية متعددة الثقافات والآثار المُترتبة على الإبداع والفنون.

المستويات	التعريف	الإرتباط مع الإبداع والفنون
المستوى الأول: المُساهمات	بعض المُساهمات في الإبداع والفنون مُعترف بها ومذكورة، إلا أن المنهاج لا يتغير بشكل ملحوظ.	زود الطلبة بأمثلة عديدة عن أشكال الفنون من ثقافات مُختلفة (شاهد Art-cyclopedia.com)، وقدمها للمُبتكرين الذين لا يعرفوها جيدا والفنانين الذين ربما يكونون قد أغفلوها، وأظهر الإحترام لأشكال الفن المُختلفة. مثلا: تجنب وصف الفن بالـ "بدائي" أو "ساذج".
المستوى الثاني: الإضافة	شيء أكثر تحديدا وهو الإضافة إلى المنهاج دون اختبار كامل البرنامج، وكنتيجة لذلك، فإن هذه المشاريع لا تُعدُّ جزءا "رسميا" من المنهاج وربما يتم إهمالها عند تغيير الموظفين.	أنظر إلى المشاريع التي تُركز على الأشخاص المُبدعين والفنانين المُهمشين على مُستوى المدرسة ككل، مثل المُبتكرين الأمريكين من أصول أفريقية.
المُستوى الثالث: إعادة التشكيل	المنظورات مُتعددة الثقافات تصُب في كافة أنحاء البرنامج ويترتب عليها تغييرات رئيسة ودائمة على المنهاج.	تُصبح المُساهمات محور المنهاج بدلا من كونها "إضافة له". فمثلا، قد يجعل المُجتمع من سرد القصة مجالا يُدير كافة أجزاء المنهاج وخلال المراحل الدراسية المُختلفة أو معرض فنون مدرسي مُستمر في موقع يتمكن الآباء من مُشاهدته فيه والإستجابة له (Moore,2003).
المُستوى الرابع: صنع القرار والنشاط الإجتماعي	المستوى الذي يضُمُّ المستويات الثلاثة السابقة ويُوسعها بالتركيز على التغييرات الإيجابية على المُجتمع، فهو يُشجع الطلبة على صنع القرارات والتصرف بناء على المفاهيم والقضايا أو المُشكلات التي حددوها.	يتم تشجيع الأطفال على تحدّي الوضعية الراهنة في الفنون. فمثلا، قد تختار مجموعة طلبة أبالاتشيا الريفية توسيع الإدراك الإجتماعي للفنون الفلكلورية كهدف لها. وفي المُستوى الأول والثاني، قد تعرض أمثلة من الفنون الفلكلورية وتُقدم نفسها باستخدام شكل فني فلكلوري تقليدي كملحوظة أو دمية أو لعبة أو لحاف بدعم من مُجتمعها. وقد يُراقب الفنانون المحليون الطلبة في أشكالهم الفنية المُختارة وربما يُسهمُ الطلبة في جذب وسائط الإعلام وإدراك المُجتمع للفنون والمهرجان الفني الفلكلوري.

مُلاحظة: المستويات إستنادا إلى (Banks,1996)

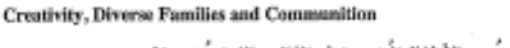
مُختبري التعليمي



MyEducationLab،

وللتلخيص، فإن الفنون البصرية تدعم التعليم مُتعدد الثقافات من خلال مُساعدة الأطفال على فهم (1) صلة وأهمية الفنون في الخبرات الإنسانية، و(2) ومنظورات المُشكلة من وُجهة نظر مُختلف الخلفيات، و(3) وشيوع وتنوع النوع الإنساني، و (4) قوة الطفل الذاتية من مُستجيب للفن إلى مُبتكر، بالإضافة إلى المسؤوليات التي تترتب عليها هذه القوة (Delaraz,1995b)، استخدم المصنوعة اليدوية "صورة تينا الشخصية Tina's Self - Portrait" على الشبكة الإلكترونية في موقع مُختبري التعليمي MyEducationLab لعكسها على إبداع الأطفال.

الأسئلة التي عادة ما تُطرح حول الإبداع ، والأسر والمُجتمعه المتنوعة



Creativity, Diverse Families and Communition

هل يُصبح الأطفال المُبدعون في الغالب بالغين مُبدعين؟

بناء على دراسة شاملة لحياة العباقرة المُبكرة استنتج هاو (Howe,2004) بأن أنماط تطورهم كأطفال لم تختلف بشدة عن أولئك الذين نضجوا كبالغين غير مُتميزين. إن التوقعات حول أي الأطفال سيُصبح مُبدعا ومُنتجا بدرجة عالية عند البلوغ هي توقعات غير دقيقة، لأن الموهوبين المُبدعين وإسهاماتهم تتطور مع الوقت وتتأثر بالهدف واللعب والفرصة (Gruber& Davis,1988)، ويُمكنُ أن تتأخر القدرات الإبداعية أو تقل أو تتراجع، إذ إن الإبداع نظام تطوري مُعقد يتشكل مُتأثرا بسبعة عوامل على الأقل، وهي: (1) العمليات المعرفية، و(2) العمليات الإنفعالية والإجتماعية، و(3) السمات الأسرية الحالية وخلال مرحلة النمو، و(4) التربية والإعداد الرسمي وغير الرسمي، و(5) سمات المجال والميدان، و(6) مفاهيم المحتوى الثقافي الإجتماعي، و(7) القوى التاريخية، والأحداث والإتجاهات التاريخية (Feld- man,1999,pp.171-172).

ما هي العبقرية؟

إن تعريف العبقرية أمر صعب لأنه وعلى الرغم من استخدامها في وصف الشخص، إلا أنها تعود إلى إنجازات الفرد الإبداعية الرئيسة، " فهي وسامٌ وليست وصفا" (Howe, 2004,p.106)، " تضم العبقرية مجموعة مُتنوعة جدا، وقليلة، بعضهم يُفكر بالكلمات بالدرجة الاولى، والآخرين يتأملون الصور، وبعض العباقرة حدسيين بدرجة عالية، وبعضهم الآخر تحليليين بحدة في تفكُرهم، ولكن حين يتعلق الأمر بالشخصية والمزاج، فإن الخصائص المُشتركة هي أمر شائع بينهم.. تنطبق بعض المُصطلحات، مثل الإجتهاد والفضول والتحديد على غالبية المُبدعين الذين قمتُ بدراسة حياتهم الاولى— من الصعب أن تلتقي بعبقري لم يستمتع بالعمل الشاق، أو لم يكن مُصرا على السعي نحو تحقيق أهدافه" (Howe,

2004,pp.105, 110).

يبدو بأن الإبداع فطري بشكل رئيس، وبأن بعض الناس يبدون مُبدعين بينما ببساطة هم ليسوا كذلك. هل تُوافق على ذلك؟

إن الإبداع هو إمكانية، وتُؤثرُ الحقائق الأخرى كاللغة والدافعية والتخطيط والإنتباه والقيادة والثقة بالذات وتقدير الذات والمثابرة عليه (Amabile,2001; Naglieri,2001; Robinson & Clinkenbeard,1998; Ryan& Deci,2000)، ولا يظهرُ الذهول بالفكر الإبداعي ببساطة، بل هو نتاج سنوات من التعلم والتفكُر والإعداد (Weisberg,1993)، ومن الشائع العودة إلى "قانون 3/10" للممارسة اليومية لمدة ثلاث ساعات وعلى مدى 10 سنوات كي تصبح خبيرا في مجال ما (Sternberg,2004)، إن التفكير الإبداعي هو مجال مُحدد ويتأثر بمُقررات الأوضاع (Han& Marvin,2002)، والشخص المُبدع بدرجة عالية في مجال أو مكان ما، قد يكون لديه مثلا " ذكاءُ شارع"، وربما لا يسطع في أماكن أو أوضاع أخرى، مثل الغرف المُهيأة للعمل، ولذلك، يحتاج الأطفال لتجربة مدى واسع من الأنشطة المتعة لاستكشاف امكاناتهم الإبداعية بسياقات مُختلفة.

ما الذي يُمكننا أن نتعلمه من العباقرة؟

ربما الدرس الأكثر أهمية هو أنه لا يكفي بأن يكون الشخص ذكيا "تُقدم حياةُ وخبراتُ العبقرية عدة مظاهر لنوعيات الحياة التي تتجاوز المعرفة الضيقة... ويقل ظهور تلك المظاهر أو العلامات في غياب الإجتهاد والعمل الجاد المُتواصل" (Howe,2004,p.117). ومن الواضح بأن الموهبة الفردية والمُذهلة لم تُفسر حياة العباقرة والمُبتكرين العالميين وإنما الذخيرة الفنية القوية والتقاء الظروف الثقافية التي تتيح فرص التعبير عن الإنجازات الرائعة (Howe,2004). لابد أن نُلغي أسطورة العبقري الوحيد ونُقدر العبقرية كبنية اجتماعية متعددة الوجوه (Shavinina& Ferrari,2004)، للإطلاع على اقتراحات العملية حول كيفية زيادة الإبداع من خلال مُحاكاة العباقرة، شاهد عمل ميشيل جيلب وتوني بزان Michael Gelb and Tony Buzan.

هل هناك طرق تُساعد الشخص في أن يُصبح أكثر إبداعا؟

يمتلك القليل من الناس "إبداع الـ C الكبيرة" أو الإبداع البارز لدى العباقرة المشهورين، بينما يمتلك العديد منهم "إبداع الـ c الصغيرة"، أو القدرة على حل المشكلات وهو الأكثر انتشارا بين الناس (Craft,2000; Ripple,1989; Runco,1996)، وعلى الرغم من ذلك فإن الإسهام في حل المشكلات اليومية ينتشر بشكل واسع ومتعدد وقد يتم تقديره كتقدم معرفي فريد ورائع. في مُراجعة للبحوث التي قام بها رانكو ميز ثلاث وسائل عامة تُمكن الناس من التفكير بصورة أكثر إبداعية: (1) تغيير المنظور(أخذ وقت بعيدا عن المهمة، والإحتضان والترحال أو العمل بالإتجاه المُعاكس)، و(2) استخدام التناظرات (تطوير نماذج عقلية الناجحة تقود إلى بصائر جديدة، مثل اختراع إيلي وتني Eli Whitney لمحلج القطن بعد مُشاهدة قطة تُجرب التقاط دجاجة من بين السياج)، و(3) طُرق دامجة (أفكار مُستعارة من ميادين أخرى، مثل استفادة جان بياجيه من دراساته في الأحياء التي قادته إلى نظرية التطور المعرفي).

الخُلاصة CONCLUSION:

أكد ريتشاردز (Richards,2001) بأن المُجتمع يحتاج إلى تغيير عام نحو المزيد من الإنفتاح والنمو الإبداعي، ليس لأنه شكل مهم من أشكال التكيف في المجتمعات المُركبة والفوضوية ولكن لأنه يُقدم فوائد للصحة النفسية والجسدية للأشخاص، لذلك، فإن تعلم التفكير الإبداعي والتعبير عن الذات بصورة فنية هي مهارات حياتية، وطرق مهمة لإعداد الأطفال لما قد يُواجههم في الحاضر، وفي المُستقبل، وعليه فإن منظوراتنا التربوية المُثيرة ينبغي أن ترتبط بخيط من الخيال لما نتطلع إليه مُستقبلا.

ليس هناك أدنى شك حول امكانية تأثير إبداعات المُجتمع العظيمة وإنجازاته على الإحترام الدائم لعمليات الفكر الإبداعي خلال مرحلة الطفولة، وحتى يحين الوقت الذي يتم فيه تقدير الفكر والتعبير الإبداعي في المجتمع، فإنه سيُصبح جزءا من الوعي ورأس المال الإجتماعيين، وستحمي المُجتمعات حينها احتياطاتها الإبداعية بتكوين شبكات الدعم قادرة على غرس الثقة وتحفيز المرونة، وتجميع طرق للذكاء لدى كل شخص تبدأ من الطفولة وتستمر طوال الحياة.

إن المُعلمين الفعالين والخلوقين في المجتمع الديمقراطي ومُتعدد الثقافات لديهم مسؤوليات يلتزمون بها نحو كافة الاطفال ويحترمون بناء عليها كافة المجموعات الثقافية والمجتمعات التي يُمثلها هؤلاء الأطفال، ودون هذا الإلتزام والإحترام، يكون المُعلمون غير كفؤين في مُعالجة حاجات المجموعات المُتنوعة من الطلبة واللازمة للعناية بهم، وكمُعلمين، لابد أن نضع في اذهاننا بأن البرت اينشتاين لاحظ بأن "كافة الأشياء والأدوات والروحانيات والأخلاقيات ذات القيمة، والتي نتلقاها من المُجتمع يُمكن أن تنتقل عبر عدد لا يُحصى من الأجيال لتصل إلى بعض الأفراد المُبدعين" منقولة عن (Gelb,2002,p.17).

مُلخص الفصل CHAPTER SUMMARY:

1. يتأثر التعبير الإبداعي والفنون بالمحتوى الإجتماعي الذي يَحدثُ فيه، إن الثقافة لا تُعرِّفُ فقط وإنما تُحَدِّدُ ما "يُعد" قدرة عالية، وإنجازاً، وإبداعاً، وفناً.
2. يُحدثُ الآباء والأسر، والأقران، والمُعلمون وغيرهم تأثيرات قوية على تطور الإبداع والفنون لدى الطفل، ويحدث غالبية التجريب والممارسة والمشاركة في التفكير الإبداعي والأنشطة الفنية في أوضاع خارج المدرسة.
3. إن التميز مهم ولكنه ليس كاف، حتى الأشخاص الأكثر موهبة يحتاجون إلى أنظمة دعم اجتماعي لتفهم إمكاناتهم. إن الذكاء كما هو شائع تعريفه لا يكفي لتحقيق تحصيل مُرتفع، فالعديد من المُتغيرات "خارج المعرفية" والتي تعتمد على الموهبة والتفوق ما وراء المعرفي، تُسهم في التحصيل والعبقرية.

4. هناك حاجة لتعليم الأطفال بطرق ثابتة بما نعرفه حول أداء العقل البشري، وتقترح الدراسات بأن الأطفال الصغار يتعلمون بطريقة طبيعية وتكاملية، ويُسهم اللعب والتفاعل الإجتماعي والأمان النفسي والحرية في تعلم الأطفال وتعبيرهم الإبداعي.
5. إن تحفيز التفكير الإبداعي والتعلم المبني على الفنون طريقة رئيسة في دعم أهداف التربية مُتعددة الثقافات.

مُناقشة: مُساهمات الفنون والإبداع في المُجتمع Discuss: Contributions of Creativity and the Arts to Society:

1. "لقد ازداد وضوح نمو الملايين من البالغين المُعاصرين.... بأساس فني قليل أو معدوم، وعدم اهتمامهم بالمُشاركة في العروض أو في الأحداث الفنية حين اقع بين خياراتهم للترفيه والإستجمام" (McDaniel& Thorn,1997,p.6). هل يمكنك تصنيف نفسك من هؤلاء الكبار؟ لم؟ ولم لا؟ ما المضامين المُحتملة لرفض الفنون على قيمك واتجاهاتك كمُعلم؟
2. لقد قال الرئيس فرانكلين ديلانو روزفلت في أحد المرات "إن عدم المُساواة قد يُبطئ عالم الأشياء المادية، ولكن الموسيقى العظيمة، والأدب العظيم، والفن العظيم، وعجائب العلوم لابد أن تكون مُتاحة للجميع"قم بوصف الطرق العملية التي يمكنك التأثير بها في تحفيز العدالة في الفنون وجعل الأسر أكثر وعيا بالفرص المُجتمعية.
3. عند أي نُقطة تدعم الوالدية وتُركزُ على تشكيل الأطفال كنُسخ عن آبائهم؟ ما هي الإختلافات بين "آباء أو أمهات المرحلة" والآباء والأمهات الداعمين؟ ما هي الأهداف اللازمة لتحقيق التوازن وتجنب استغلال الأطفال؟ ما الذي ستفعله أو تقوله لمساعدة الطفل إن كان من الواضح بأن والديه أو أسرته انهمكوا في صُنع نجوميته على حسابه الشخصي؟



References

Alberto, P., & Fredrick, L. (2000). Teaching picture reading as an enabling skill. *Teaching Exceptional Children, 33*(1), 60.

Allison, J. (2004). Ask the expert: Jeanette Allison on the project approach. In M. Jalongo & J. Isenberg (Eds.), *Exploring your role: A practitioner's introduction to early childhood education* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Alper, C. D. (1991). Early childhood music education. In C. Seefeldt (Ed.), *The early childhood curriculum* (pp. 237–263). New York: Teachers College Press.

Althouse, R., Johnson, M. H., & Mitchell, S. T. (2003). *The colors of learning: Integrating the visual arts into the early childhood curriculum.* New York: Teachers College Press and Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity.* New York: Springer-Verlag.

Amabile, T. M. (1986). The personality of creativity. *Creative Living, 15*(3), 12–16.

Amabile, T. M. (1989). *Growing up creative.* New York: Crown.

Amabile, T. M. (2001). Beyond talent: John Irving and the passionate craft of creativity. *American Psychologist, 56,* 333–336.

Amann, J. (1993). *Theme teaching with great visual resources: How to involve and educate students using large, high-quality, low-cost art reproductions.* Rosemont, NJ: Modern Learning Press.

Anderson, W., & Lawrence, J. E. (2006). *Integrating music into the elementary classroom* (media edition with CD). Belmont, CA: Wadsworth.

Andress, B. (1998). *Music for young children.* Fort Worth, TX: Harcourt Brace College.

Andrews, L. J., & Sink, P. E. (2002). *Integrating music and reading instruction: Teaching strategies for upper elementary grades.* Reston, VA: The National Association for Music Educators (MENC).

Annarella, L. A. (1999). *Using creative drama in the writing process.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED434379)

Anning, A. (1999). Learning to draw and drawing to learn. *International Journal of Art & Design Education, 18*(2), 163–172.

Anning, A., & Ring, K. (2004). *Making sense of children's drawings.* Berkshire: Open University Press.

Armistead, M. E. (2007). Kaleidoscope: How a creative arts enrichment program prepares children for kindergarten. *Young Children, 62*(6), 86–93.

Armstrong, T. (1987). *In their own way.* New York: St. Martin's Press.

Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligences in the classroom.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Armstrong, T. (1998). *Awakening genius in the classroom.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Arts Education Partnership. (2004a). *The arts and group learning.* Retrieved July 25, 2004, from http://www.aep-arts.org/PDF%20Files/OpportunitiesResearch.pdf

Arts Education Partnership. (2004b). *The arts and special student populations.* Retrieved July 25, 2004, from http://www.aep-arts.org/PDF%20Files/OpportunitiesResearch.pdf

Art Ideas for Special Artists. 2008 http://www.artsplayideas.com/specialartists/index.html

ArtExpress. (2003). Adapting materials for children with disabilities. Retrieved April 23, 2008, from http://www.udel.edu/...

Bae, J. (2004). Learning to teach the visual arts in an early childhood classroom: The teacher's role as a guide. *Early Childhood Education Journal, 31*(4), 247–253.

Baer, J. (1994). Why you still should not trust creativity tests. *Educational Leadership, 52*(2), 72–73.

Bahares, M. E. (2005). The arts in your classroom. *Teaching PreK–8, 35*(6), 8.

Baldwin, A. Y. (2001). Understanding the challenge of creativity among African Americans. *Journal of Secondary Gifted Education, 12*(3), 121–125.

Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education.* Münster, Germany: Waxmann Münster.

Banks, J. (Ed.). (1996). *Education, transformative knowledge, and action: Historical and contemporary perspectives.* New York: Teachers College Press.

Banks, J. A. (2001). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching.* Boston: Allyn & Bacon.

Bardo, S. A., & Landa, A. (1997). Designing effective interdisciplinary units. *Educational Leadership, 54*(6), 52–55.

Barasch, D. S. (1997, November). Creativity. *Family Life,* 54–58.

Barbour, A. C. (1999). The impact of playground design on the play behaviors of children with differing levels of physical competence. *Early Childhood Research Quarterly, 14*(1), 75–98.

Barbour, A., & Desjean-Perrotta, B. (2002). *Prop box play: 50 themes to inspire dramatic play.* Beltsville, MD: Gryphon House.

Barbour, N., Drosdeck, S., & Webster, T. (1987). Sand: A resource for the language arts. *Young Children, 42*(2), 20–25.

Barnes, R. (2002). *Teaching art to young children, 4–9* (2nd ed.). London: RoutledgeFalmer.

Barnhart, C. L., & Barnhart, R. K. (1983). *The world book dictionary.* Chicago: Thorndike-Barnhart.

Barrett, M. (2006). Inventing songs, inventing worlds: The 'genesis' of creative thought and activity in young children's lives. *International Journal of Early Years Education, 14*(3), 201–220.

Barrett, T. (1997). *Talking about student art.* Worcester, MA: Davis.

Barrett, T. (2000). Improving student dialogue about art. *Teaching Artist Journal, 2*(2), 87–96.

Barry, F. (2008). *Big yellow sunflower.* Somerville, MA: Candlewick Press.

Bassinger, L., & Killian, J. N. (2004). Classroom instrument preferences among 4- to 9-year-olds in a free-play setting.

UPDATE: Applications of Research in Music Education, 13(1), 1–6.

Baum, S., & Reis, S. M. (Eds.). (2004). *Twice-exceptional and special populations of gifted students*, Vol. 7 (Essential Readings in Gifted Education). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs, 75*, 43–88.

Baumrind, D. (1993). The average expectable environment is not good enough: A response to Scarr. *Child Development, 64*(5), 1299–1317.

Baxendell, B. W. (2003). Consistent, coherent, creative: The 3C's of graphic organizers. *Teaching Exceptional Children, 35*(3), 46–53.

Bayless, K. M., & Ramsey, M. E. (1990). *Music: A way of life for the young child*. Upper Saddle River, NJ: Merrill / Prentice Hall.

Beattie, D. K. (1997). *Assessment in art education*. Worcester, MA: Davis.

Beattie, D. K. (2000). Creativity in art: The feasibility of assessing current conceptions in the school context. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 7*(2), 175–192.

Beaty, J. (2009). *Preschool appropriate practices* (3rd ed.). Clifton Park, NY: Delmar Cengage Learning.

Beaty, J. J. (2009)... [illegible]

Beegley, D. G., & Friedman, C. M. (2002). *Littlebits: Activities for successful learning in elementary classrooms*. Boston: McGraw-Hill.

Begley, S. (1997, Spring/Summer). How to build a baby's brain. [Special Issue]. *Newsweek, 129*, 28–32.

Bennett, N., Wood, L., & Rogers, S. (1997). *Teaching through play: Teachers' thinking and classroom practice*. Buckingham, England: Open University Press.

Bergen, D. (2002). Finding humor in children's play. In J. L. Roopnarine (Ed.), *Conceptual, social-cognitive, and contextual issues in the fields of play* (Vol. 4, pp. 209–220). Westport, CT: Ablex.

Bergen, D., & Coscia, J. (2001). *Brain research and childhood education*. Olney, MD: Association for Childhood Education International.

Berk, L. (2005). *Infants, children, and adolescents* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Berk, L., Mann, T., & Ogan, A. (2006). Make-believe play: Wellspring for development of self-regulation. In D. Singer, R. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth* (pp. 74–100). New York: Oxford University Press.

Bernstein, P. (1990). On breaking 100 in music. In F. Wilson & F. Roehmann (Eds.), *Music and child development: Proceedings of the 1987 Denver Conference* (pp. 408–419). St. Louis, MO: Mosby.

Bers, M. R. (2008). *Blocks to robots: Learning with technology in the early childhood classroom*. New York: Teachers College Press.

Besemer, S. P., & O'Quin, K. (1999). Confirming the three-factor creative product analysis matrix model in an American sample. *Creativity Research Journal, 12*, 287–296.

Biggler, C. S., & Somers, T., with Rosen, M. (2004). Using sand, glue, and words to enhance learning. *Young Children, 59*(4), 22–29.

Blizzard, J. (1999). Quoted in L. Moro, Dance education: The ultimate sport. *ASCD Education Update, 41*(5), 1, 3, 8.

Bloom, B. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: Wiley.

Bloom, J. W. (2006). *Creating a classroom community of young scientists* (2nd ed.). New York: Routledge.

Bloom, A., & Hanny, J. (2006). Integrating art from around the world into the classroom. *Phi Delta Kappan, 87*(6), 441.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. Upper Saddle River, NJ: Merrill / Prentice Hall.

Bolton, G. (1985). Changes in thinking about drama in the classroom. *Theory into Practice, 24*(3), 151–157.

Booth, D. (2005). *Story drama: Creating stories through role playing, improvising, and reading aloud* (2nd ed.). Portland, ME: Stenhouse Publishers.

Boughton, D. (2005). From fine art to visual culture: Assessment and the changing role of art education. *International Journal of Education through Art, 1*(3), 211–223.

Boyd, A. E. (1989, July–August). *Music in early childhood*. Paper presented at the 21st International Conference on Early Education and Development, Hong Kong. (ERIC Document Reproduction Service No. ED318052)

Boyer, E. L. (1995). *The basic school: A community for learning*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (Eds.). (1999). *How people learn*. Washington, DC: National Academy Press.

Bredekamp, S. (Ed.). (1991). Guidelines for appropriate curriculum content and assessment in programs serving children 3 through 8. *Young Children, 46*(3), 21–38.

Bredekamp, S., & Copple, C. (Eds.). (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (Rev. ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Brenneman, K., & Louro, I. F. (2008). Science journals in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal, 36*(2), pp. 113–119.

Bresler, L. (1993). Three orientations to arts in the primary grades: Implications for curriculum reform. *Arts Education Policy Review, 94*(6), 29–33.

Brickman, N. A. (1999). *Creative representation: High/Scope preschool key experiences*. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation.

Bromley, K. (1998). *Language arts: Exploring connections* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Bronson, M. (1995). *The right stuff for children birth to 8: Selecting play materials to support development*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Brown, M. H. (2006). Developing social and emotional competence. In D. F. Gullo (Ed.), *K today: Teaching and learning in the kindergarten year* (pp. 47–56). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Browne, A. (2003). *The shape game*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Bruer, J. (1997). Education and the brain: A bridge too far. *Educational Researcher, 26*(8), 4–16.

Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. New York: Norton.

Bruner, J. S. (1996). What we have learned about early learning. *European Early Education Research Journal, 4*(1), 5–16.

Burke, A. F., & O'Sullivan, J. C. (2002). *A handbook for using drama in the second language classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Burnaford, G., Brown, S., Doherty, J., & McLaughlin, H. J. (2007). *Arts integration frameworks, research, and practice: A literature review*. Washington, DC: Arts Education Partnership.
Burns, M. T. (2002). Musical creativity. Teaching Music, 9(5), 40–45.
Burton, J. M. (2001). Lowenfeld: An(other) look. *Art Education*, 54(6), 33–42.
Buxton, L. (2006). Getting started! Media education in the early years. *Screen Education*, 44, 90–96.
Cabrera, J. (2006). *Ten in the bed*. New York: Holiday House.
Caine, G., & Caine, R. N. (1997). *Education at the edge of possibility*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
Caine, R. N., & Caine, G. (1991). *Teaching and the human brain*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
Carnegie Corporation. (1994). *Starting points: Meeting the needs of our youngest children*. Retrieved January 28, 2005, from http://www.carnegie.org/starting_points/startpt1.html
Caroline, D. (1998). New research on the brain: Implications for instruction. *Phi Delta Kappan*, 79(5), 373–377.
Carpenter, B., & Shevlin, M. (2004). Creating an inclusive curriculum. In N. Walsh & H. Gash (Eds.), *Lives and times: Practice, policy and people with disabilities* (pp. 81–92). Canada: Rathdown Press.
Carter, M., & Curtis, D. (1995). *Training teachers: A harvest of theory and practice*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
Casey, T. (2005). *Inclusive play: Practical strategies for working with children aged 3 to 8*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
Casey, T. (2007). *Environments for outdoor play*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
Casler, K., & Kelemen, D. (2007). Reasoning about artifacts at 24 months: The developing teleo-functional stance. *Cognition*, 103, 120–130.
Cassell, J. (2004). Towards a model of technology and literacy development: Story listening systems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(1), 75–105.
Castellano, J. A. (2003). *Special populations in gifted education: Working with diverse gifted learners*. Boston: Allyn & Bacon.
Castle, K. (1998). Children's rule knowledge in invented games. *Journal of Research in Childhood Education*, 12(2), 197–209.
Caulfield, R. (1999). Mozart effect: Sound beginnings? *Early Childhood Education Journal*, 27(2), 119–122.
Cecil, N. L., & Lauritzen, P. (1994). *Literacy and the arts for the integrated classroom: Alternative ways of knowing*. New York: Longman.
Chae, S. (2003). Adaptation of a picture-type creativity test for preschool children. Language Testing, 20, 179–188.
Changing Education Through the Arts. (2005). The John F. Kennedy Center for the Performing Arts: Living Pictures Course. Washington, DC: Author.
Chard, S. (1998). *The project approach: Managing successful projects* (Book 2). New York: Scholastic.
Charney, R. S. (2002). *Teaching children to care: Classroom management for ethical and academic growth, K–8*. Greenfield, MA: Northeast Foundation for Children.
Checkley, K. (1997). The first seven . . . and the eighth. *Educational Leadership*, 55(1), 8–13.
Churchill, M. B. (2005). *Creative experiences for young children* (3rd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
Christie, J. (2001). Play as a learning medium—revisited. In S. Reifel (Ed.), *Theory in context and out* (Vol. 3, pp. 357–366). Westport, CT: Ablex.
Christie, J. F., Enz, B., & Vukelich, C. (2007). *Teaching language and literacy: Preschool through the elementary grades* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
Christie, J. F., & Johnsen, E. P. (1983). The role of play in social-intellectual development. *Review of Educational Research*, 53(1), 93–115.
Clark, B. (1988). *Growing up gifted* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
Clark, C. (1996). Working with able learners in regular classrooms. *Gifted and Talented International*, 11, 34–38.
Clasen, D., Middleton, J., & Connell, T. (1994). Assessing artistic and problem-solving performance in minority and nonminority students using a nontraditional multidimensional approach. *Gifted Child Quarterly*, 38, 27–32.
Clawson, M. (2002). Play of language-minority children in an early childhood setting. In J. L. Roopnarine (Ed.), *Conceptual, social-cognitive, and contextual issues in the fields of play* (Vol. 4, pp. 93–116). Westport, CT: Ablex.
Clayton, M. K. (2001). *Classroom spaces that work*. Greenfield, MA: Northeast Foundation for Children.
Clemens, S. G. (1991). Art in the classroom: Making every day special. *Young Children*, 46(2), 4–11.
Click, P. M., & Parker, J. (2009). Caring for school-age children (5th ed.). Clifton Park, NY: Delmar/Cengage Learning.
Coates, E., & Coates, A. (2006). Young children talking and drawing. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 221–241.
Cobb, E. (1977). *The ecology of imagination in childhood*. New York: Columbia University Press.
Cobb, S., Mallett, A., Pridmore, T., & Benford, S. (2007). Interactive flashlights in special needs education. *Digital Creativity*, 18(2), 69–78.
Cohen, E. P., & Gainer, R. S. (1995). *Art: Another language for learning* (3rd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
Collins, R. (1998). *The sociology of philosophies: A global theory of intellectual change*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Colwell, R. (1998). Preparing student teachers in assessment. *Arts Education Policy Review*, 99(4), 29–36.
Consortium of National Arts Education Associations. (1994). *National standards for arts education: Dance, music, theatre, and visual arts: What every young American should know and be able to do in the arts*. Reston, VA: Music Educators National Conference.
Consortium of National Arts Education Associations. (2002). *Authentic connections*. Reston, VA: Author.
Copple, C., & Bredekamp, S. (2006). *Basics of developmentally appropriate practice: An introduction for teachers of children 3 to 6*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
Corbey-Scullen, L., & Howell, J. (1997). Out of the housekeeping corner and onto the stage: Extending dramatic play. *Young Children*, 52(6), 82–88.
Cornett, C. E. (2007). *Creating meaning through literature and the arts: An integration resource for classroom teachers*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill/Prentice Hall.
Coulehan, K. L., & Coulehan, D. C. (2002). Colorful wishes: The fusion of drawings, narratives, and social studies. *Communication Disorders Quarterly*, 23(2), 109–121.

Cox, M. V., & Ralph, M. L. (1996). Young children's ability to adapt their drawings of the human figure. *Educational Psychology, 16*(3), 245–255.

Craft, A. (1999). *Teaching creativity: Philosophy and practice.* London: Routledge.

Craft, A. (2000). *Creativity across the primary curriculum: Framing and developing practice.* London: Routledge.

Cramond, B. (2001). Interview with Paul E. Torrance on creativity in the last and next millennia. *Journal of Secondary Gifted Education, 12*(3), 116–120.

Crawford, L. (2004). *Lively learning: Using the arts to teach the K–8 curriculum.* Greenfield, MA: Northeast Foundation for Children.

Creasey, G., Jarvis, P., & Berk, L. (1998). Play and social competence. In O. Saracho and B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (pp. 116–143). Albany: State University of New York Press.

Cropley, A. (1997). Fostering creativity in the classroom. In M. Runco (Ed.), *The creativity research handbook* (pp. 83–113). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Cropley, A. (1999). Definitions of creativity. In M. Runco & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (Vol. 1), pp. 511–524). San Diego: Academic Press.

Cropley, A. J. (2001). *Creativity in education and learning: A guide for teachers and educators.* London: Kogan Page.

Crumpler, T., & Schneider, J. (2002). Writing with their whole being: A cross study analysis of children's writing from five classrooms using process drama. *Research in Drama Education, 7*(1), 19–78.

Crumpecker, C. (2004). They came two by two. *Arts and Activities, 135*(9), 38–41.

Csikszentmihalyi, M. (1996). The creative personality. *Psychology Today, 29*(4), 36–40.

Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers.* New York: Cambridge University Press.

Cummings, P. (1992). *Talking with artists.* New York: Bradbury.

Cummings, P. (1995). *Talking with artists II.* New York: Bradbury.

Custodero, L. A., & Johnson-Green, E. A. (2003). Passing the cultural torch: Musical experience and musical parenting of infants. *Journal of Research in Music Education, 51*(2), 102–114.

Custodero, L. (2006). Singing practices in 10 families with young children. *Journal of Research in Music Education, 54*(1), 37–56.

Custodero, L., & Johnson-Green, E. A. (2007). Caregiving in counterpoint: Reciprocal influences in the musical parenting of younger and older infants. *Early Child Development and Care, 178*(1), 15–39.

Cyranek, C. (2003). Social implications of virtual worlds. *Digital Creativity, 13*(1), 1–2.

D'Arcangelo, J. (1991). Quoted in Music Educators National Conference, *Growing up complete: The imperative for music education* (p. 5). Reston, VA: Author.

Davis, J. E. (1989). *Fundamentals of creative thinking.* Lexington, MA: Heath.

Davis, J. S., & Larson, K. H. (1998). *Understanding creativity: The interplay of biological, psychological, and social factors.* San Francisco: Jossey-Bass.

Dunbar-McGhee, K., & Slomsky, R. (2003). Engaging early childhood teachers to use art in the classroom. *Art Education, 56*(4), 12–18.

Dansky, J. L. (1980). Make-believe: A mediator of the relationship between play and associative fluency. *Child Development, 51*, 576–579.

Dansky, J. L., & Silverman, I. W. (1973). Effects of play on associative fluency in preschool children. *Developmental Psychology, 9*, 38–43.

Darrow, A. A. (1985). Music for the deaf. *Music Educators Journal, 71*(6), 33–35.

Darrow, A., & Loomis, D. M. (1999). Music and deaf culture: Images from the media and their interpretation by deaf and hearing students. *Journal of Music Therapy, 36*(2), 88–107.

Davidson, J., & Davidson, B. (2004). *Genius denied: How to stop wasting our brightest young minds.* New York: Simon & Schuster.

Davilla, D. E., & Koenig, S. M. (1998). Bringing the Reggio concept to American educators. *Art Education, 51*(4), 18–24.

Davis, G., & Rimm, S. (1994). *Education of the gifted and talented* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Davis, J., & Gardner, H. (1992). The cognitive revolution: Consequences for the understanding and education of the child as artist. In B. Reimer & R. A. Smith (Eds.), *The arts, education, and aesthetic knowing* (pp. 92–123). Chicago: University of Chicago Press.

Davis, J. H. (2008). *Why our schools need the arts.* New York: Teachers College Press.

Dawson, V. L. (1997). In search of the wild Bohemian: Challenges in the identification of the creatively gifted. *Roeper Review, 19*(3), 148–152.

de Bono, E. (1971). *New think.* New York: Avon.

de Bono, E. (1992). *Teach your child how to think.* New York: Viking.

de Leön, A. G. (2002, Fall). Moving beyond storybooks: Teaching our children to read and learn. *Carnegie Reporter,* 3–11.

Debord, K., Hestenes, L. L., Moore, R. C., Cosco, N., & McGinnis, J. R. (2002). Paying attention to the outdoor environment is as important as preparing the indoor environment. *Young Children, 57*(3), 32–35.

Deiner, P. L. (2005). *Resources for educating children with diverse abilities* (4th ed.). Albany, NY: Thomson Delmar Learning.

DeVries, P. (2008). Parental perceptions of music in storytelling sessions at a public library. *Early Childhood Education Journal, 35*(5), 473–478.

DeVries, R. (1998). Games with rules. In D. P. Fromberg & D. M. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings* (pp. 409–415). New York: Garland.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education.* New York: Macmillan.

Dewey, J. (1938). *Experience and education.* New York: Macmillan.

Diamond, B. J., & Moore, M. A. (1995). *Multicultural literacy: Mirroring the reality of the classroom.* White Plains, NY: Longman.

Diamond, A., Barnett, S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool Program Improves Cognitive Control. *Science 318*(5855), pp. 1387–1388.

Diamond, M., & Hopson, J. (1998). *Magic trees of the mind: How to nurture your child's intelligence, creativity, and healthy emotions from birth through adolescence.* New York: Penguin.

Dima, M. (1990). Creative children in Romanian society. *Childhood Education, 70*(4), 308–308.

Dowell, S. (2001). Adapting the physical environment to meet the needs of all young children for play. *Early Childhood Education Journal, 29*, 105–109.

Dodge, D. T., Colker, L. J., & Heroman, C. (2002). *The creative curriculum for preschool* (4th ed.). Washington DC: Teaching Strategies.

Doran, H., & Fleischman, S. (2005, November). Research matters/ challenges of value-added assessment. *Educational Leadership, 63*(3), 85–87.

Dow, C. M., Mehrja, S. S., & Sobel, F. S. (2004). *Assessing expressive learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Drew, W. F., & Rankin, B. (2004). Promoting creativity for life using open-ended materials. *Young Children, 59*(4), 38–45.

DuChesne, C. C. (1995, April). *The role of drawing in the writing processes of primary grade children*. Paper presented at the Association for Childhood Education International Study Conference, San Diego, CA.

Duffy, B. (1998). *Supporting creativity and imagination in the early years*. Buckingham, England: Open University Press.

Duncum, P. (2002). Clarifying visual culture art education. *Art Education, 55*(3), 6–11.

Dunkin, A. (2006). *Dancing in your school: A guide for preschool and elementary school teachers*. Hightstown, NJ: Princeton Book Company.

DuPont, S. (1992). The effectiveness of creative drama as an instructional strategy to enhance the reading comprehension skills of fifth-grade remedial readers. *Reading Research and Instruction, 31*(3), 41–52.

Dyson, A. H. (1993). *Social worlds of children learning to write*. New York: Teachers College Press.

Ebbeck, M. (1996). Children constructing their own knowledge. *International Journal of Early Years Education, 4*(2), 5–27.

Eckhoff, A. (2008). The importance of art viewing experiences in early childhood visual arts: The exploration of a master art teacher's strategies for meaningful early arts experiences. *Early Childhood Education Journal*.

Eckhoff, A., & Urbach, J. (2008). Understanding imaginative thinking during childhood: Sociocultural conceptions of creativity and imaginative thought. *Early Childhood Education Journal, 36*(2), pp. 179–186.

Edmiston, B. (2000). Drama as ethical education. *Research in Drama Education, 5*(1), 63–84.

Educators in Connecticut's Pomperaug Regional School District 15. (1996). *A teacher's guide to performance-based learning and assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (1993). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood, NJ: Ablex. (ERIC Document Reproduction Service No. ED355034)

Edwards, C. P., Gandini, L., & Forman, G. E. (Eds.). (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education—advanced reflections*. Greenwich, CT: Ablex.

Edwards, Gandini, Hill, Cadwell, & Schwall (2005).

Edwards, L. C. (2007). *The creative arts: A process approach for teachers and children* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Efland, A. D. (2004). The entwined nature of the aesthetic: A discourse on visual culture. *Studies in Art Education, 45*(3), 234–251.

Egan, K. (1988). The origins of imagination. In K. Egan and D. Nadaner (Eds.), *Imagination and education* (pp. 91–127). New York: Teachers College Press.

Egan, K. (2005). *Teaching literacy: Engaging the imagination of new readers and writers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Egan, K., & Nadaner, D. (Eds.). (1988). *Imagination and education*. New York: Teachers College Press.

Egan, K., Stout, M., & Takaya, K. (Eds.). (2007). *Teaching and learning outside the box: Inspiring imagination across the curriculum* (pp. 103–146). New York: Teachers College Press.

Eisenberger, R., & Armeli, S. (1997). Can salient reward increase creative performance without reducing intrinsic creative interest? *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 652–663.

Eisner, E. (1976). *The arts, human development and education*. Berkeley, CA: McCutchan.

Eisner, E. (1990). Who decides what schools teach? *Phi Delta Kappan, 71*, 523–525.

Eisner, E. (1999). The uses and limits of performance assessment. *Phi Delta Kappan, 80*(9), 658–660.

Eisner, E. W. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Eisner, E. W. (1998). *The kind of schools we need: Personal essays*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Eisner, E. W. (2008). Preparing for today and tomorrow. *Educational Leadership, 61*(4), 6–10.

Elgas, P. M., Prendeville, J., Moomaw, S., & Kretschmer, R. R. (2002). Early childhood classroom setups. *Child Care Information Exchange, 143*, 17–20.

Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly, 17*(2), 216–238.

Ellis, M. J. (1973). *Why people play*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Epstein, A. S. (2001). Thinking about art: Encouraging art appreciation in early childhood settings. *Young Children, 56*(3), 38–43.

Epstein, A. S., & Trimis, E. (2002). *Supporting young artists: The development of the visual arts in young children*. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation.

Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist, 49*(8), 725–747.

Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.

Erwin, E., & Schreiber, R. (1999). Creating supports for young children with disabilities in natural environments. *Early Childhood Education Journal, 26*(3), 167–171.

Etzioni, A. (1993). *The spirit of community: Rights, responsibilities, and the communitarian agenda*. New York: Crown.

Feeley, D. (2001). Education and creativity. *Creativity Research Journal, 13*(3/4), 317–327.

Faulkner, D., Coates, E., Craft, A., & Duffy, B. (2006). Creativity and cultural innovation in early childhood education. *International Journal of Early Years Education, 14*(3), 191–199.

Fawson, P. C., & Moore, S. A. (1999). Reading incentive programs: Beliefs and practices. *Reading Psychology, 20*, 325–340.

Fay, K., & Whaley, S. (2004). *Becoming one community: Reading and writing with English language learners.* Portland, ME: Stenhouse.

Feeney, S., Christensen, D., & Moravcik, E. (Eds.). (1991). *Who am I in the lives of children?* Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Feldhusen, J. F. (1995). Creativity: Knowledge base, metacognitive skills, and personality factors. *Journal of Creative Behavior,* 29(4), 255–268.

Feldhusen, J. F. (2001). Multiple options as a model for teaching the creatively gifted child. In M. D. Lynch & C. R. Harris (Eds.), *Fostering creativity in children, K–8* (pp. 3–13). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Feldhusen, J. F., & Goh, B. E. (1995). Assessing and accessing creativity: An integrative review of theory, research, and development. *Creativity Research Journal,* 8(3), 231–247.

Feldman, D. H. (1999). The development of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 169–186). New York: Cambridge University Press.

Fello, S., Paquette, K. R., & Jalongo, M. R. (2006/2007). Talking drawings: Improving intermediate students' comprehension of expository science text. *Childhood Education,* 83(2), 80–86.

Felton, H., & Stoneclger, R. (1987, September). Quality learning: The role of process in art and mathematics. *National Association for Drama in Education,* 14–21.

Fennessey, S. (1995). Living history through drama and literature. *The Reading Teacher,* 49(1), 16–19.

Fennessey, S. (2000). *History in the spotlight: Creative drama and theatre practices for the social studies classroom.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Ferrari, M. (2004). Educating selves to be creative and wise. In L. V. Shavinina & M. Ferrari (Eds.), *Beyond knowledge: Extracognitive aspects of high ability* (pp. 136–168). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Fields, M., Groth, L., & Spangler, K. (2007). *Let's begin reading right* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Flaeri, C. (2007). Play, props, and puppets: The role of dramatic play in the development of academic language for intermediate-level ELL students. *Focus on Elementary,* 20(2), 1–5. Olney, MD: ACEI.

Fisher, D., & McDonald, N. (2004). Stormy weather: Leading purposeful curriculum integration with and through the arts. *Teaching Artist Journal,* 2(4), 240–248.

Fishkin, A. S., Cramond, B., & Olszewski-Kubilius, P. (1999). Issues in studying creativity in youth. In A. S. Fishkin, B. Cramond, & P. Olszewski-Kubilius (Eds.), *Investigating creativity in youth: Research and methods.* Cresskill, NJ: Hampton Press.

Fleith, D. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review,* 22(3), 148.

Flohr, J. W., Miller, D. C., & Debeus, R. (2000). EEG studies with young children. *Music Educators Journal,* 87(2), 28–32.

Flynn, L. L., & Kieff, J. (2002). Including everyone in outdoor play. *Young Children,* 57(3), 20–26.

Flynn, R. M. (2000). *From story to stage: Dramatizing literature using creative problem solving* [Pamphlet]. Washington, DC: John F. Kennedy Center for the Performing Arts.

Forman, G. (1998). Constructive play. In D. P. Fromberg & D. M. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings* (pp. 392–400). New York: Garland.

Forsythe, S. J. (1995). It worked! Readers theater in second grade. *The Reading Teacher,* 49(3), 264–265.

Fox, D. B. (1989). MusicTIME and music times two: The Eastman infant-toddler music program. In B. Andress (Ed.), *Promising practices in prekindergarten music* (pp. 13–24). Reston, VA: Music Educators National Conference.

Fox, D. B. (1991). Music, development, and the young child. *Music Educators Journal,* 77(5), 42–46.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed.* New York: Seabury.

Freud, S. (1958). *On creativity and the unconscious* (I. F. Grant Duff, Trans.). New York: Harper & Row. (Original work published 1908)

Fritz, A. (2002). Keynote address for IDATER '98—Creativity: From philosophy to practice. Retrieved January 28, 2005, from http://www.21learn.org/arch/articles/fritz.html

Fromberg, D. P. (1998). Play issues in early childhood education. In C. Seefeldt & A. Galper (Eds.), *Continuing issues in early childhood education* (2nd ed.; pp. 190–212). New York: Teachers College Press.

Fromberg, D. P. (1999). A review of research on play. In C. Seefeldt (Ed.), *The early childhood curriculum: Current findings in theory and practice* (3rd ed., pp. 27–53). New York: Teachers College Press.

Fromberg, D. P. (2002). *Play and meaning in early childhood education.* Boston: Allyn & Bacon.

Fromberg, D. P., & Bergen, D. M. (Eds.). (2006). *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings* (2nd ed.). New York: Taylor & Francis, Inc.

Frost, J. L. (2004). Common issues and concerns about outdoor play environments. In M. Jalongo & J. Isenberg (Eds.), *Exploring your role: A practitioner's introduction to early childhood education* (p. 179). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Frost, J. L., Shinn, D., & Jacobs, P. (1998). Physical environments and children's play. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (pp. 255–294). Albany, NY: State University of New York Press.

Frost, J. L., & Woods, I. C. (1998). Perspectives on play in playgrounds. In D. P. Fromberg & D. M. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings* (pp. 232–240). New York: Garland.

Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, S. (2008). *Play and child development* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Furman, L. (2000a). In support of drama in early childhood education, again. *Early Childhood Education Journal,* 27(3), 173–178.

Furman, L. (2000b). Using drama and theater to promote literacy development: Some basic classroom applications. *Research in Drama Education,* 7(1), 41–49.

Gainer, R. (1997). Marketing arts education: Parental attitudes toward arts education for children. *Journal of Arts Management, Law & Society,* 26(4), 253–268.

Gaitskell, C. D., Hurwitz, A., & Day, M. (1982). *Children and their art: Methods for the elementary school* (4th ed.). Dubuque, IA: Brown.

Gajdamaschko, N. (2005). Vygotsky on imagination: Why an understanding of the imagination is an important issue for schoolteachers. *Teaching Education,* 16(1), 13–22.

Gallas, K. (2003). *Imagination and literacy: A teacher's search for the heart of learning.* New York: Teachers College Press.

Gallenstein, N. (2005). Never too young for a concept map. *Science and Children, 43*(1), 44–47.

Gandini, L., Hill, L., & Cadwell, L. (Eds.) (2005). *In the spirit of the studio: Learning from the atelier of Reggio Emilia.* New York: Teachers College Press.

Garcia, C., Garcia, L., Floyd, J., & Lawson, J. (2002). Improving public health through early childhood movement programs. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance, 73*(1), 27–32.

Gardner, H. (1993a). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (10th anniversary ed.). New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993b). *Multiple intelligences: The theory in practice.* New York: Basic Books.

Gardner, H. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century.* New York: Basic Books.

Gardner, H. (2007). *Five minds for the future.* Boston, MA: Harvard Business School Publishing.

Garreau, M., & Kennedy, C. (1991). Structure time and space to promote pursuit of learning in the primary grades. *Young Children, 46*(4), 46–51.

Gelb, M. J. (2002). *Discover your genius: How to think like history's ten most revolutionary minds.* New York: Quill/HarperCollins.

Gelineau, R. P. (2004). *Integrating the arts across the elementary school curriculum.* Belmont, CA: Thomson Wadsworth.

Gershon, J., & Gershon, D. (n.d.). *Jody and Dave's Online Songbook.* Retrieved January 27, 2008, from All Together Now Entertainment at http://[illegible]

Geyer, G. & Geyer, T. (2005). *Teaching Early Concepts with Photos of Kids.* New York: Scholastic, Inc.

Gilbert, J. (1996). Developing an assessment stance in primary art education in England. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 3*(1), 55–74.

Glover, J. (1990). *Becoming a more creative person.* Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Gluschankof, C. (2002). The local musical style of kindergarten children: A description and analysis of its natural variables. *Music Education Research, 4,* 37–49.

Gold, R., & Gunning, G. J. (1990). Age-appropriate dance. *Dance Magazine,* 76.

Goleman, D., & Kaufman, P. (1992). The art of creativity. *Psychology Today, 25*(2), 40–47.

Golomb, C. (2004). *The child's creation of a pictorial world.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Goodenough, F. (1975). *Measurement of intelligence by drawings.* New York: Ayer (orig. pub. 1926).

Goodlad, J. (2005). Rudies, rabbits, and school reform. In A. C. Ornstein, E. F. Pajak, & S. B. Ornstein (Eds.), *Contemporary issues in curriculum* (4th ed., pp. 51–58). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Gordon, A. M., & Browne, K. W. (2007). *Beginning essentials in early childhood education.* Clifton Park, NY: Delmar/Cengage Learning.

Gould, P., & Sullivan, J. (2004). *The inclusive early childhood classroom: Easy ways to adapt learning.* Beltsville, MD: Gryphon House.

Green, J. (2001). Socially constructed bodies in American dance classrooms. *Research in Dance Education, 2*(2), 155–173.

Greenberg, M. (1979). *Your children need music.* Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Greenspan, D. A., Solomon, B., & Gardner, H. (2004). The development of talent in different domains. In L. V. Shavinina & M. Ferrari (Eds.), *Beyond knowledge: Extracognitive aspects of high ability* (pp. 119–135). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Gregoire, M., & Lupinetti, J. (2005). Supporting diversity through the arts. *Kappa Delta Pi Record, 41*(4), 159–163.

Griffiths, N. (2001). *Storysacks; reading: Reading and language information centre. The University of Reading.* www.storysacks.com

Gromko, J. E., & Poorman, A. S. (1998). The effect of music training on preschoolers' spatial-temporal task performance. *Journal of Research in Music Education, 46*(2), 173–181.

Gronlund, G. (2001). Academics in the preschool and kindergarten years—Let me tell you how. *Young Children, 56*(2), 42–43.

Gruber, H. E., & Davis, S. N. (1988). Inching our way up Mount Olympus: The evolving-systems approach to creative thinking. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 243–270). New York: Cambridge University Press.

Gruber, H. E., & Wallace, D. B. (1999). The case study method and evolving systems approach for understanding unique creative people at work. In R. J. Sternberg (Ed.), *The handbook of creativity* (pp. 93–115). New York: Cambridge University Press.

Guilford, J. P. (1984). Varieties of divergent production. *Journal of Creative Behavior, 18,* 1–10.

Guralnick, M., & Hammond, M. (1984). Peer-related social interactions of developmentally delayed young children: Development and characteristics. *Developmental Psychology, 20,* 815–827.

Guralnick, M., & Hammond, M. (1999). Sequential analysis of the social play of young children with mild developmental delays. *Journal of Early Intervention, 22,* 243–256.

Hall, M. A. (1989). Music for children. In B. Andress (Ed.), *Promising practices: Prekindergarten music* (pp. 47–57). Reston, VA: Music Educators National Conference.

Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional learners: Introduction to special education* (9th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language.* London: Edward Arnold.

Han, K., & Marvin, C. (2002). Multiple creativities? Investigating domain-specificity of creativity in young children. *Gifted Child Quarterly, 46,* 98–109.

Han, H., Benavides, A., & Christie, J. (2001). Bilingual children's language usage. In S. Reifel (Ed.), *Theory in context* (Vol. 3). Westport, CT: Ablex.

Hancock, L., & Wingert, P. (1997, Spring/Summer). The new preschool. [Special Issue]. *Newsweek, 129,* 36–37.

Harding, S. (2005). Outdoor play and the pedagogic garden. In J. Moyles (Ed.), *The excellence of play* (2nd ed., pp. 138–153). London: Open University Press.

Hargreaves, D. J., Galton, M. J., & Robinson, S. (1996). Teachers' assessments of primary children's classroom work in the creative arts. *Educational Research, 38*(2), 199–211.

Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption: Why children turn out as they do.* New York: Free Press.

Harrison, A. (1984). Creativity, class and boredom: Cognitive models for intelligent activities. *Journal of Education, 166*(2), 156–169.

Harrison, C. (1999). Visual representation of the young gifted child. *Roeper Review, 21*(3), 189–195.

Hartman, J. A., & Eckerty, C. (1995). Projects in the early years. *Childhood Education, 71*(3), 141–148.
Hatch, T. (1997). Getting specific about multiple intelligences. *Educational Leadership, 54*(6), 26–29.
Haugland, S. (2000). What role should technology play in young children's learning? Part 2. Early childhood classrooms in the 21st century: Using computers to maximize learning. *Young Children, 55*(1), 12–18.
Haugland, S., & Wright, J. (1997). *Young children and technology: A world of discovery.* Boston: Allyn & Bacon.
Healey, D., & Rucklidge, J. J. (2005). An exploration into the creative abilities of children with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 8,* 88–95.
Healy, J. (1998). How to uncover the natural creative abilities in your child. *Brown University Child and Adolescent Behavior Letter, 13*(4), 5–6.
Hearron, P., & Hildebrand, V. (2005). *Guiding young children* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
Heath, S. B., & Wolf, S. (2005). Focus in creative learning: Drawing on art for language development. *Literacy, 39*(1), 38–45.
Heathcote, D., & Wagner, B. J. (1999). *Drama as a learning medium.* Portsmouth, NH: Heinemann.
Herberholz, B. (1974). *Early childhood art.* Dubuque, IA: Brown.
Heinig, R. B. (1993). *Creative drama for the classroom teacher* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
Heller, P. G. (1995). *Many ways of knowing:* Using drama, oral interaction, and the visual arts to enhance reading comprehension. *The Reading Teacher, 45*(8), 580–584.
Helm, J. H., & Beneke, S. (Eds.). (2003). *The power of projects: Meeting contemporary challenges in early childhood classrooms.* New York: Teachers College Press and Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
Hemmeter, M. L., Ostrosky, M. M., Artman, K. M., & Kinder, K. A. (2008). Planning transitions to prevent challenging behavior. *Young Children, 63*(3), 18–25.
Henderson, M., Presbury, J., & Torrance, E. P. (1983). *Mindfeats for children.* Bluemont, VA: Full Circle Counseling.
Hendrick, J. (2001). *The whole child* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
Hendrick, J., & Weissman, P. (2006). *The whole child* (8th ed.). Clifton Park, NY: Delmar Cengage Learning.
Henkes, R. (1989). The child's artistic expression. *Early Child Development and Care, 47,* 165–178.
Henneberry, S., Soto, G., & Yu, B. (2007). Supporting the development of narrative skills of an eight-year old child who uses an augmentative and alternative communication device. *Child Language Teaching and Therapy, 23*(1), 27–45.
Hennessey, B. A. (1994). The consensual assessment technique: An examination for the relationships between ratings of process and product creativity. *Creativity Research Journal, 7,* 193–208.
Hennings, D. G. (2005). *Communication in action: Teaching literature-based language arts* (8th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
Hestenes, L., & Carroll, D. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: Individual and environmental influences. *Early Childhood Research Quarterly, 15,* 229–246.
Hewitt, K., & Roomet, L. (1979). *Educational toys in America: 1800 to the present.* Burlington, VT: Robert Hull Fleming Museum, University of Vermont.
Hicks, J. (2001). How do you cure a sick [illegible]? *Art Education, 54*(2), 6–12.
Hildebrandt, C. (1998). Creativity in music and early childhood. *Young Children, 53*(6), 68–74.
Hileman, K. (2008). *Welcome to our classroom museum.* Retrieved January 27, 2008, from Teaching PreK–8 at http://www.teachingk-8.com/archives/articles/welcome_to_our_classroom_museum_by_kelli_hileman.html
Hill, P. S. (1923). *A conduct curriculum for the kindergarten and first grade.* New York: Scribner's.
Hirsch, E. S. (1996). *The block book* (3rd ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
Hirsh-Pasek, K., Eyer, D., & Golinkoff, R. M. (2003). *Einstein never used flash cards: How our children really learn and why they need to play more and memorize less.* Emmaus, PA: Rodale Books.
Holden, C. (1987, April). Creativity and the troubled mind. *Psychology Today, 21*(4), 9–10.
Holder, C., & Pearle, L. (2005). Frustrating fairy tales: The stories of two teacher-learners. *Knowledge Quest, 33*(4), 19–20.
Hollander, S., & Rabinowitz, F. (2008). Picture this: Museums and collections of picture-book art. *Book Links, 17*(4), 30–33.
Holmes, R., & Geiger, C. (2002). The relationship between creativity and cognitive ability in preschoolers. In J. L. Roopnarine (Ed.), *Conceptual, social-cognitive, and contextual issues in the fields of play* (Vol. 4, pp. 127–148). Westport, CT: Ablex.
Hope, S. (1990). Technique and arts education. *Design for Arts in Education, 91*(6), 2–14.
Hope, S. (1991). Policy making in the arts and school change. In Council of Arts Accrediting Associations, *Briefing Paper* (pp. 1–8). Reston, VA: Author.
Horibe, F. (2001). *Creating the innovation culture: Leveraging visionaries, dissenters and other useful troublemakers in your organization.* New York: Wiley.
Horowitz, J., & Webb-Dempsey, J. (Spring, 2002). Promising directions for multimedia research. In The Arts Education Partnership (Eds.), The compendium of arts research. Washington, DC: The Council of Chief State School Officers.
Howe, H. (1993). *Thinking about our kids: An agenda for American education.* New York: Free Press.
Howe, M. J. A. (2003). Some insights of geniuses into the causes of exceptional achievements. In L. V. Shavinina & M. Ferrari (Eds.), *Beyond knowledge: Extracognitive aspects of developing high ability* (pp. 105–117). Mahwah, NJ: Erlbaum.
Howe, N., Moller, L., Chambers, B., & Petrakos, H. (1993). The ecology of dramatic play centers and children's social and cognitive play. *Early Childhood Research Quarterly, 8*(2), 235–251.
Hughes, F. P. (1999). *Children, play and development* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
Hull, K., Goldhaber, J., & Capone, A. (2002). *Opening doors: An introduction to inclusive early childhood education.* New York: Houghton Mifflin.
Humpal, M. E., & Wolf, J. (2003). Music in the inclusive environment. *Young Children, 58*(2), 103–107.
Hunsaker, S. L. (1994). Creativity as a characteristic of giftedness: Teachers see it, then they don't. *Roeper Review, 17*(1), 11–15.

Hunt, J. M. (1961). *Intelligence and experience.* New York: Ronald Press.

Hunt, T., & Renfro, N. (1982). *Puppetry in early childhood education.* Austin, TX: Nancy Renfro Studios.

Hutinger, P. L. (1995). *The Expressive Arts Project: A final report.* Macomb, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED413646)

Hyson, M. (2008). *Enthusiastic and engaged learners: Approaches to learning in the early childhood classroom.* New York: Teachers College Press and Washington, DC: NAEYC.

Hyson, M. C., & Christiansen, S. L. (1997). Developmentally appropriate guidance and the integrated curriculum. In C. Hart, D. Burts, & R. Charlesworth (Eds.), *Integrated curriculum and developmentally appropriate practice* (pp. 257–290). Albany: State University of New York Press.

ByTheFish. (2007). *Fun and fantastic fingerplays.* Retrieved January 27, 2008, from *http://www.thebestkidsbooksite.com/fingerplays-for-kids.cfm*

Isaacs, S. (1933). *Social development in young children.* London: Routledge & Kegan Paul.

Isaksen, S. G. (1992). *Nurturing creative talents: Lessons from industry about needed work-life skills.* Buffalo, NY: Creative Problem Solving Group.

Isbell, R. (1995). *The complete learning center book.* Beltsville, MD: Gryphon House.

Isbell, R. T., & Exelby, B. (2001). *Early learning environments that work.* Beltsville, MD: Gryphon House.

Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal, 32*(3), 157–163.

Isbell, R. T., & Raines, S. C. (2006). *Creativity and the arts with young children.* Clifton Park, NY: Delmar/Cengage.

Isen, A. M., Daubman, K. A., & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology, 52,* 1122–1131.

Isenberg, J., & Farley, M. (1990). *Reading assessment progress review committee.* Richmond: Virginia Department of Education.

Isenberg, J., & Quisenberry, N. (2002). Play: Essential for all children. *Childhood Education, 79*(1), 33–39.

Iverburg, J. P., & Holmes, E. C. (1992). Peer conflict and conflict resolution among preschool children. In J. Gittler & L. Bowen (Eds.), *Annual review of conflict knowledge and conflict resolution* (Vol. 2, pp. 21–40). New York: Garland.

Jackson, P. W., & Messick, S. (1965). The person, the product, and the response: Conceptual problems in the assessment of creativity. *Journal of Personality, 33,* 309–329.

Jalongo, M. R. (1991). Children's play: A resource for multicultural education. In E. B. Vold (Ed.), *Multicultural education in the early childhood classroom* (pp. 52–66). Washington, DC: National Education Association.

Jalongo, M. R. (2003). *Early childhood language arts* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Jalongo, M. R. (2003). The child's right to creative thought and expression (International Position Paper of the Association for Childhood Education International). *Childhood Education, 79*(4), 218–228.

Jalongo, M. R. (2004). *Young children and picture books* (2nd ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Jalongo, M. R., & Collins, M. (1985). Singing with young children! Folk music for nonmusicians. *Young Children, 40,* 17–22.

Jalongo, M. R., & Isenberg, J. P. (2008). *Exploring your role: An introduction to early childhood education* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Jalongo, M. R., & Ribblett, D. (1997). Using song picture books to support emergent literacy. *Childhood Education, 74*(1), 15–22.

Jalongo, M. R., & Stamp, L. N. (1997). Appendix D: Picture book versions of songs, chants, fingerplays, and action rhymes. In M. R. Jalongo & L. N. Stamp, *The arts in children's lives: Aesthetic education in early childhood* (pp. 157–250). Boston: Allyn & Bacon.

Jefferson, B. (1963). *Teaching art to children: The values of creative expression.* Boston: Allyn & Bacon.

Jensen, E. (1998, Spring). Quoted in K. Rasmussen, Arts education: A cornerstone of basic education. *ASCD Curriculum Update,* 2.

Jensen, E. (2000). Moving with the brain in mind. *Educational Leadership, 58*(3), 34–37.

Jensen, E. (2006). *Enriching the brain: How to maximize every learner's potential.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Johnson, A. (1998). *How to use creative dramatics in the classroom. Childhood Education, 75*(1), 2.

Johnson, D. (2005). Activity theory, mediated action and literacy: Assessing how children make meaning in multiple modes. *Assessment in Education, 10*(1), 103–129.

Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1998). *Cooperation in the classroom.* Boston: Allyn and Bacon.

Johnson, J., Christie, J., & Wardle, F. (2005). *Play, development and early education.* Boston: Pearson Education, Inc.

Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1999). *Play and early childhood development* (2nd ed.). New York: Longman.

Johnson, M. (2008). Developing verbal and visual literacy through experiences in the visual arts. *Young Children, 63*(1), 74–79.

Jones, D., McConnell, B., & Normie, G. (Eds.) (1996). *Our world, many visions: Papers from the 4th International Conference on Adult Education and the Arts,* Cambridge, Scotland: Fife Regional Council. (ERIC Document Reproduction Service No. ED414479)

Jones, E. (1977). *Dimensions of teaching-learning environments.* Pasadena, CA: Pacific Oaks.

Jones, E., & Cooper, R. (2006). *Playing to get smart.* New York: T.C. Press.

Jones, M., & Ross, B. (2005). Picturing a story. *Teaching PreK–8, 35*(6), 59–61.

Jones, T. (2005). Incorporate diversity into your classroom. *Intervention in School and Clinic, 40*(1), 9–12.

Joussemet, M., & Koestner, R. (1999). Effect of expected rewards on children's creativity. *Creativity Research Journal, 12*(4), 231–239.

Justice, L. M., Pence, K. L., & Beckman, A. R. (2005). *Scaffolding with storybooks: A guide for enhancing young children's language and literacy achievement.* Newark, DE: International Reading Association.

Kagan, S. L., & Bowman, B. T. (Eds.) (1997). *Leadership in early care and education.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Kagan, S., & Lowenstein, A. (2004). School readiness and children's play: Contemporary oxymoron or compatible option? In E. Zigler, D. G. Singer, & S. Bishop-Josef (Eds.), Children's play: The roots of reading (pp. 59–76). Washington, DC: Zero to Three Press.

Kamii, C., & DeVries, R. (1980). Group games in early education: Implications of Piaget's theory. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Kantrowitz, B. (1997, Spring/Summer). Off to a good start. [Special Issue]. Newsweek, 129, 6–9.

Kasten, W. C., Kristo, J., McClure, A., & Garthwait, A. (2004). Living literature: Using children's literature to support reading and language arts. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Katz, L. G. (1999). Early childhood education: What research tells us. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.

Katz, L. G., & Chard, S. C. (2000). Engaging children's minds: The project approach (2nd ed.). Norwood, NJ: Ablex.

Kauchak, D. P., & Eggen, P. D. (2007). Learning and teaching: Research-based methods. New York: Allyn & Bacon.

Kay, S. I., & Subotnik, R. F. (1994). Talent beyond words: Unveiling spatial, expressive, kinesthetic and musical talent in young children. Gifted Child Quarterly, 38(2), 70–74.

Kelley, L., & Sutton-Smith, B. (1987). A study of infant musical productivity. In J. C. Peery, I. W. Peery, & T. Draper (Eds.), Music and child development (pp. 35–53). New York: Springer-Verlag.

Keene, E. O., & Flynn, R. (2006). A domain approach to reading comprehension. Portsmouth, NH: Heinemann.

Kellogg, R. (1979). Children's drawings/children's minds. New York: Avon.

Kemple, K. M., Batey, J. J., & Hartle, L. C. (2004). Music play: Creating centers for music play and exploration. Young Children, 59(4), 30–37.

Kemple, K. M., & Nissenberg, S. A. (2000). Nurturing creativity in early childhood education: Families are part of it. Early Childhood Education Journal, 28(1), 67–71.

Kendrick, M., & McKay, R. (2004). Drawings as an alternative way of understanding young children's constructions of literacy. Journal of Early Childhood Literacy, 4(1), 109–128.

Kerka, S. (2002). Adult learning in and through the arts. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. ERIC Digest Number 236. (EDO-CE-02-236)

Kindler, A. M. (1995). Significance of adult input in early childhood artistic development. In C. M. Thompson (Ed.), The visual arts in early childhood learning (pp. 10–14). Reston, VA: National Art Education Association.

Kerr, B. A., & Cohn, S. J. (2001). Smart boys: Talent, manhood, and the search for meaning. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Kim, A., Vaughn, S., Wanzek, J., & Wei, S. (2004). Graphic organizers and their effects on the reading comprehension of students with LD: A synthesis of research. Journal of Learning Disabilities, 37(2), 105–118.

Kim, K. H. (2006). Can we trust creativity tests? A review of the Torrance Tests of Creative Thinking. Creativity Research Journal, 18, 3–14.

Kinkade, T. (2002). The child's heart in art. American Artist, 66(714), 12.

Kindler, A. L. (2002). Survey of the states' limited English proficient students and available educational programs and services: 1999–2000 report. Washington, DC: George Washington University and National Clearinghouse for English Language Acquisition and Language Instruction Educational Programs.

Kindler, A. M. (1996). Myths, habits, research, and policy: The four pillars of early childhood art education. Arts Education Policy Review, 97(4), 24–30.

Kindler, A. M. (Ed.). (1997). Child development in art. Reston, VA: National Art Education Association.

Kirk, S., Gallagher, J., & Anastasiow, N. (2003). Educating exceptional children (10th ed.). New York: Houghton Mifflin.

Klein, M. D., Cook, R. E., & Richardson-Gibbs, A. M. (2001). Strategies for including children with special needs in early childhood settings. Albany, NY: Thomson Delmar Learning.

Kline, L. W. (1995). A baker's dozen: Effective instructional strategies. In R. W. Cole (Ed.), Educating everybody's children: Diverse teaching strategies for diverse learners (pp. 21–43). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Koch, J. (2005). Science stories (3rd ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Kohn, A. (1987, September). Art for art's sake. Psychology Today, 21(9), 52–57.

Kohn, A. (1993). Choices for children: Why and how to let students decide. Phi Delta Kappan, 75(1), 8–21.

Kohn, A. (1996). Beyond discipline: From compliance to community. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Koster-Ramzeyer, C. (2002). Stories from a studio: Working with the arts in an early childhood classroom. Early Childhood Education Journal, 30(1), 39–46.

Kozol, J. (1967). Students' needs or corporate greed? Education Digest, 63(1), 3–6.

Kress, G. (1997). Before writing: Rethinking the paths to literacy. New York: Routledge.

Kritchevsky, S., Prescott, E., & Walling, L. (1977). Planning environments for young children: Physical space (2nd ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Landreth, G., & Homeyer, L. (1998). Play as the language of children's feelings. In D. P. Fromberg & D. M. Bergen (Eds.), Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings (pp. 193–198). New York: Garland.

Lang, S. S. (1999). Music: Good not only for the soul, but the brain. Human Ecology Forum, 27(2), 24.

Latham, A. S. (1997). Research link: Quantifying MI's gains. Educational Leadership, 55(1), 84–85.

Lee, E. A., & Seo, H. (2006). Understanding of creativity by Korean elementary teachers in gifted education. Creativity Research Journal, 18(2), 237–242.

Leu, D. J., Jr., Mallette, M. H., Karchmer, R. A., & Kara-Soteriou, J. (2005). Contextualizing the new literacies of information and communication technologies in theory, research, and practice. In R. A. Karchmer, M. H. Mallette, J. Kara-Soteriou, & D. J. Leu (Eds.), Innovative approaches to literacy education: Using the Internet to support new literacies (pp. 1–10). Newark, DE: International Reading Association.

Levin, D. (1999, November). Rethinking children's play: Changing times, changing needs, changing responses. National PTA Magazine, 8–11.

Levin, J., & Cosmaroski, N. L. (2001). Swimming against the tide: The creative child as a late bloomer. In M. D. Lynch &

C. R. Hirsch (Eds.), *Fostering creativity in children, K-8* (pp. 71–77). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
Lewis, A. G. (1982). *Listen, look, and sing: Grades 1, 2, and 3*. Morristown, NJ: Silver Burdett.
Li, J. (2004). High abilities and excellence: A cultural perspective. In L. V. Shavinina & M. Ferrari (Eds.), *Beyond knowledge: Extracognitive aspects of high ability* (pp. 187–208). Mahwah, NJ: Erlbaum.
Li, R. (1996). *A theory of conceptual intelligence: Thinking, learning, creativity, and giftedness*. Westport, CT: Praeger.
Lindsey, G. (1998/99). Brain research and implications for early childhood education. *Childhood Education, 75*(2), 97–100.
Lindstrom, L. (1997). Integration, creativity, or communication? Paradigm shifts and continuity in Swedish art education. *Arts Education Policy Review, 99*(1), 17–28.
Littleton, D. (1998). Children's play: Pathways to music learning. In B. Andress (Ed.), *Promising practices: Prekindergarten music education* (pp. [illegible]). Reston, VA: Music Educators National Conference.
Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1982). *Creative and mental growth* (7th ed.). New York: Macmillan.
Lyon, R. (2003). Reading disabilities: Why do some children have difficulty learning to read? What can be done about it? *Perspectives, 29*(2). Retrieved December 13, 2007, from http://[illegible]/ReadingDisabilities.pdf
MacKinnon, D. W. (1978). *In search of human effectiveness*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation.
Majure, J. (1988). It's playtime. *Arithmetic Today, 9*(1), 44–51.
Mang, E. (2005). The referent of children's early songs. *Music Education Research, 7*(1), 3–20.
Martinez, R. D., & Renard, R. (2003). *Filtering through words: Using the arts to teach reading comprehension strategies*. Newark, DE: International Reading Association.
Marcus, K. K. (2003). Arts programs enhance some skills, study says. *Education Week, 22*(36), 5.
March, T. (2004). Webquests: The fulcrum for systemic curriculum improvement. Retrieved January 28, 2005, from http://[illegible]/NECC2004/handout_files_live/KEY_[illegible]/webquest_fulcrum_necc.pdf
Marion, M. (2007). *Guidance of young children* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
Martindale, C. (2001). Oscillations and analogies: Thomas Young, MD, FRS, genius. *American Psychologist, 56*, 342–345.
Marzano, R. J., Pickering, D., & McTighe, J. (1993). *Assessing student outcomes: Using the Dimensions of Learning Model*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
Maslow, A. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper Row.
Mason, C. Y., & Steedly, K. M. (2006). Rubrics and an arts integration community of practice. *Teaching Exceptional Children, 39*(1), 36–43.
Maxim, G. (1989). *The very young: Guiding children from infancy through the early years* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
May, R. (1975). *The courage to create*. New York: Norton.
Mayesky, M. (2009). *Creative activities for young children* (9th ed.). Clifton Park, NY: Delmar/Cengage Learning.
Mazur, K. (2004). An introduction to inclusion in the music classroom. *General Music Today, 18*(1), 6.
McAlpine, D. (1996). Characteristics of gifted children. In D. McAlpine & R. Moltzen (Eds.), *Gifted and talented: New Zealand perspectives* (pp. 43–62). Palmerston North, NZ: Massey University ERDC Press.
McCaslin, N. (2006). *Creative drama in the classroom and beyond* (8th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
McCune, L. N., & Zanes, M. (2001). Learning, attention, and play. In S. Golbeck (Ed.), *Psychological perspectives on early childhood education* (pp. 92–106). Mahwah, NJ: Erlbaum.
McDonald, N., & Tharn, G. (1997). *Learning audiences: Adult arts participation and the learning consciousness*. Washington, DC: John F. Kennedy Center for the Performing Arts/Association of Performing Arts Presenters.
McGinnis, J. R. (2002). Enriching the outdoor environment. *Young Children, 57*(3), 28–30.
McIntyre, K. L. (2009). *Cultural dances and stories from around the world: A discovery of world cultures through dance and drama curriculum designed for grades K–5*. Irvine, CA: Center for Learning through the Arts. Available at [illegible]
McKean, B. (2000). Arts everyday: Classroom teachers' orientation toward arts education. *Arts and Learning Research, 16*(1), 177–194.
McLaughlin, N. (2003). Optimal marginality: Innovation and orthodoxy in Fromm's revision of psychoanalysis. *Sociological Quarterly, 42*(2), 271–287.
McLean, S. V. (1995). Creating the learning environment: Context for living and learning. In J. Moyer (Ed.), *Selecting educational equipment and materials* (pp. 5–13). Wheaton, MD: Association for Childhood Education International.
McLeod, L. (1997). Children's metacognition: Do we know what they know? And if so, what do we do about it? *Australian Journal of Early Childhood, 22*(2), 6–11.
McMaster, J. C. (1998). "Doing" literature: Using drama to build literacy. *The Reading Teacher, 51*(7), 574–675.
McTighe, J., & O'Connor, K. (2005, November). Seven practices for effective learning. *Educational Leadership, 63*(3), 10–17.
Meador, K. (1999). Creativity around the globe. [Special issue]. *Childhood Education, 75*, 324–325.
Meier, D. R. (2004). *Young child's memory for words: Developing first and second language and literacy*. New York: Teachers College Press.
Mergen, B. (1982). *Play and playthings: A reference guide*. Westport, CT: Greenwood Press.
Merrill, J. D. (2004). Rhythmic and vocal creativity builds music skills. *General Music Today, 17*(3), 11–20.
Mortimer, W.E. & Mancini, [illegible] (2004). Young children's awareness of their own lexical ignorance: Relations to word mapping, memory processes, and beliefs about change. In D.T. Levin (Ed.), *Thinking and seeing: Visual Metacognition in adults and children* (pp. 57–76). Cambridge, MA: MIT Press.
Mindes, G. (1998). Can I play too? Reflections on the issues for children with disabilities. In D. P. Fromberg & D. M. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings* (pp. 208–214). New York: Garland.
Minuchin, P. (1987). Schools, families and the development of young children. *Early Childhood Research Quarterly, 2*, 245–254.
Mitchell, L. C. (2004). Making the most of creativity in activities for young children with disabilities. *Young Children, 59*(4), 46–49.

Monighan-Nourot, P. (1990). The legacy of play in American early childhood education. In E. Klugman & S. Smilansky (Eds.), *Children's play and learning: Perspectives and policy implications* (pp. 59-85). New York: Teachers College Press.

Montgomery, J., & Martinson, A. (2006). Partnering with music therapists: A model for addressing students' musical and extramusical goals. *Music Educators Journal, 92*(4), 34-39.

Moore, K. B. (2003). How to create a school art show. *Early Childhood Today, 17*(7), 1-3.

Moore, T. (2002). If you teach children, you can sing. *Young Children, 57*(4), 84-85.

Morado, C., Koenig, R., & Wilson, A. (1999). Miniperformances, many stars! Playing with stories. *The Reading Teacher, 53*(2), 116-123.

Morin, H. (2002). Composing dances with children. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 73*(5), 43-50.

Morrow, L. (2009). *Literacy development in the early years: Helping children read and write* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Mortimer, H. (2004). Hearing children's voices in the early years. *Special Education Needs Support for Learning, 19*(4), 169-174.

Moses, M. (2005). Getting the information graphically. *Arts & Activities, 138*(1), 48.

Moyer, J. (Ed.). (1995). *Selecting educational equipment and materials for school and home*. Wheaton, MD: Association for Childhood Education International.

Murray, C. G. (2007). *Simple signing with young children: A guide for infant, toddler, and preschool teachers*. Beltsville, MD: Gryphon House.

Myhre, S. M. (1993). Enhancing your dramatic play area through the use of prop boxes. *Young Children, 48*(5), 6-11.

Naglieri, J. A. (2001). Understanding intelligence, giftedness and creativity using the PASS Theory. *Roeper Review, 23*(3), 151-156.

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2001). Catalytic creativity: The case of Linus Pauling. *American Psychologist, 56*, 337-341.

Napoli, D. J. (2003). *Language matters: A guide to everyday questions about language*. New York: Oxford University Press.

Narey, M. J. (Ed.). (2009). *Making meaning: Constructing multimodal perspectives of language, literacy and learning through arts-based early childhood education*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Narey, M. J. (2009, in press).

Nash, J. M. (1997, February 3). Fertile minds. *Time, 149*(5), 48-56.

National Academy of Early Childhood Programs. (2004). *Accreditation criteria and procedures of the NAEYC*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. (1999). *All our futures: Creativity, culture, and education*. London: DfEE.

National Art Education Association. (1999). *Purposes, principles, and standards for school art programs*. Reston, VA: Author.

National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education. (2002). *Recess and the importance of play. A position statement on young children and recess*. Retrieved January 18, 2005, from http://[illegible]

National Association for the Education of Young Children. (1996a). *Playgrounds: Keeping outdoor learning safe*. Release #5. Washington, DC: Author.

National Association for the Education of Young Children. (1996b). Position statement: Technology and young children—ages three through eight. *Young Children, 51*(6), 11-16.

National Association for Sport and Physical Education. (2001). *Recess in elementary schools* (Position paper). Reston, VA: Author.

National Association for Sport and Physical Education (NASPE). (2002). *Early childhood physical activity guidelines*. Reston, VA: Author.

National Center on Education and the Economy. (2007). *Tough choices, tough times: the report of the new commission on the skills of the American workforce*. Washington, DC: Author.

National Institute of Art and Disabilities. http://[illegible]

National Institute of Mental Health. (2008). *Autism spectrum disorders (Pervasive developmental disorders)*. Retrieved February 21, 2008 from http://[illegible]

National Program for Playground Safety. (1999). Our children. *Midwest PTA Magazine, 18*(2), 17.

Neelly, L. P. (2002). Practical ways to improve singing in early childhood classrooms. *Young Children, 57*(4), 80-83.

Neeley, P., Neeley, R., Justen, J., & Tipton-Sommer, C. (2001). Scripted play as a language intervention strategy for preschoolers with developmental disabilities. *Early Childhood Education Journal, 28*, 243-246.

Neugebauer, S. M. (2009). Join in! Picture books that invite participation. *Book Links, 18*(3), 48-51.

Neve, C. D., Hart, L. A., & Thomas, E. C. (1986). Huge learning jumps show potency of brain-based instruction. *Phi Delta Kappan, 68*(2), 143-148.

New, R. (2000). The Reggio Emilia approach: Provocations and partnerships with U.S. early childhood educators. In J. Roopnarine and J. Johnson (Eds.), *Approaches to early childhood education*. Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall.

Newberger, J. J. (1997). New brain development research: A wonderful window of opportunity to build public support for early childhood education! *Young Children, 52*(4), 4-9.

Newman, J. (Ed.). (1990). *Finding our own way*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Nicholson, M. W., & Moran, J. D. (1986). Teachers' judgments of preschoolers' creativity. *Perceptual and Motor Skills, 63*, 1211-1216.

Nielsen, D. M. (2006). *Teaching young children: A guide to planning your curriculum, teaching through learning centers, and just about everything else* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Noddings, N. (2005). What does it mean to educate the whole child? *Educational Leadership, 63*, 8-13.

Norton, D. E. (2007). *Literacy for life*. Boston: Allyn & Bacon.

O'Brien, L. M. (2003). The rewards and restrictions of recess: Reflections on being a playground volunteer. *Childhood Education, 79*, 161-166.

O'Neill, S. (2005). *Young people and music participation project: Practitioner report and summary of findings*. University of Keele (http://[illegible]).

Ockelford, A., Welch, G., & Zimmermann, S. (2002). Music education for pupils with severe or profound and multiple difficulties—current provision and future need. *British Journal of Special Education, 29*(4), 178-182.

Odoy, H., & Foster, S. (1997). Creating play crates for the outdoor classroom. *Young Children, 52*(6), 12-16.

Olson, J. L. (2002). Children at the centre of art education. *Art Education, 56*(2), 33-42.

Olson, K. (2006, November 8). The wounds of schooling. *Education Week, 26*(11), 28-29.

O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama.* Portsmouth, NH: Heinemann.

O'Neill, J. (1994, January). Looking at the art through new eyes: Visual arts programs pushed to reach new goals, new students. *ASCD Curriculum Update,* 1-8.

Osborn, A. (1953). *Your creative power: How to use imagination.* New York: Scribner's. (Original work published 1948)

Osborne, J. (2003). Art and the child with autism: Therapy or education? *Early Child Development and Care, 173*(4), 411-423.

Owocki, G. (1999). *Literacy through play.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Pahl, K. (1999). Making models as a communicative practice: Observing meaning making in a nursery. *Reading,* 114-119.

Pakulski, L. A., & Kaderavek, J. N. (2004). Facilitating literacy using experience books: A case study of two children with hearing loss. *Communication Disorders Quarterly, 25*(4), 179-188.

Paley, V. (1992). *You can't say you can't play.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Paley, V. G. (2004). *A child's work: The importance of fantasy play.* Chicago: University of Chicago Press.

Palmer, M., & Sims, W. L. (Eds.) (1993). *Music in prekindergarten: Planning and teaching.* Reston, VA: Music Educators National Conference.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2007). *A child's world: Infancy through adolescence* (10th ed.). New York: McGraw-Hill.

Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer.* New York: Basic Books.

Pappalardo, R. G. (1998). Curricular issues: The visual arts and students with disabilities. In A. L. Nyman & A. J. Jenkins (Eds.), *Issues and approaches for art students with special needs* (pp. 42-50). Reston, VA: National Art Education Association.

Parker, W. C. (2009). *Social studies in elementary education* (13th ed.). Boston: Allyn & Bacon/Merrill.

Parten, M. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 27*(3), 243-269.

Pearson, M. (2005). All the classroom's a stage! *Education World.* Retrieved March 18, 2006, from http://[illegible]

Pellegrini, A. & Holmes, R. M. (2006). The role of recess in primary school. In Singer, D., Golinkoff, M., & Hirsh-Pasek, K. (Eds.), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 36-53). New York: Oxford University Press.

Pepler, D., & Ross, H. S. (1981). The effects of play on convergent and divergent problem-solving. *Child Development, 52,* 1202-1210.

Peregoy, S. F., & Boyle, O. F. (2008). *Reading, writing, and learning in ESL: A resource book for teaching K-12 English learners* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Perkins, D. (1984). Creativity by design. *Educational Leadership, 42,* 18-25.

Perry, P. (1995). Art in a million schools: Art education in China. *Journal of Art and Design Education, 14*(3), 311-314.

Persellin, D. (1998). Quoted in H. P. Poole, Teaching prekindergarten music. *Teaching Music, 5*(5), 40-41.

Peter, M. (1998). "Good for them, or what?" The arts and pupils with SEN. *British Journal of Special Education, 25*(4), 168-172.

Peter, M. (2003). Drama, narrative and early learning. *British Journal of Special Education, 30*(1), 21-27.

Peterson, M. (1979). *Sing to me* [record, cassette]. Summit, NJ: Mag Peterson Enterprises.

Petrina, S. F. (2001/2002). Establishing the creative environment in technology education. *Technology Teacher, 61*(3), 7-11.

Petrakos, H., & Howe, N. (1996). The influence of the physical design of the dramatic play center on children's play. *Early Childhood Research Quarterly, 11*(1), 63-77.

Piaget, J. (1952). *The origins of intellect.* New York: International University Press.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood* (C. Gattegno & F. M. Hodgson, Trans.). New York: Norton.

Piers, J. (1992). *Understanding their role needs.* Dayton, Ohio: Psychology Press.

Piirto, J. (2005). How parents and teachers can enhance creativity in children. In M. D. Lynch & C. R. Harris (Eds.), *Fostering creativity in children, K-8* (pp. 49-67). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Pink, D. H. (2006). *A whole new mind: Why right-brainers will rule the future.* New York: Riverhead Books.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Pitri, E. (2001). The role of artistic play in problem solving. *Art Education, 54*(3), 46-51.

Plucker, J. A., & Beghetto, R. A. (2004). Why creativity is domain general, why it looks domain specific, and why the distinction does not matter. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, & J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From potential to realization* (pp. 153-167). Washington, DC: American Psychological Association.

Popham, W. J. (2003). *The truth about testing: An educator's call to action.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Popham, W. (2004). Curriculum, instruction, and assessment: Amiable allies or phony friends? *Teachers College Record, 106*(3), 417-428.

Potter, F. (1985). "Good job!" How we evaluate children's work. *Childhood Education, 61*(3), 203-206.

Prescott, E. (1984). The physical setting in day care. In J. Greenman & R. Fuqua (Eds.), *Making day care better: Training, evaluation, and the process of change* (pp. 44-66). New York: Teachers College Press.

Podlozny, A. (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. *Journal of Aesthetic Education, 34*(3-4), 239-276.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2007). *Human development* (10th ed.). Boston: McGraw-Hill.

Priest, T. (2001). Using creativity assessment to nurture and predict compositional creativity. *Journal of Research in Music Education, 49*(3), 245-257.

Prudhoe, C. M. (2003). Picture books and the art of collage. *Childhood Education, 80*(1), 6-11.

Puckett, M., Marshall, C. S., & Davis, R. (1999). Examining the emergence of brain development research: The promises and the perils. *Childhood Education, 76*(1), 8-12.

Qualley, C. (1986). *Safety in the art room.* Worcester, MA: Davis.

Rabkin, N., & Redmond, R. (2006). The arts make a difference. *Educational Leadership, 63*(5), pp. 60-64.

Ramsey, P. (1998). Diversity and play: Influences of race, culture, class, and gender. In D. P. Fromberg & D. M. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings* (pp. 23-24). New York: Garland.

Rankin, B. (1998, February). Displaying children's work. *Scholastic Early Childhood Today*, 34-35.

Rappaport, L., & Schulz, L. (1999). *Creative play activities for children with disabilities: A resource book for teachers and parents*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Rasmussen, K. (1998, Spring). Arts education: A cornerstone of basic education. *ASCD Curriculum Update*, 1-3, 6-7.

Ratey, J. J. (2001). *A user's guide to the brain: Perception, attention, and the four theaters of the brain*. New York: Pantheon.

Raths, L. E., Wassermann, S., Jonas, A., & Rothstein, A. (1986). *Teaching for thinking: Theory, strategies and activities for the classroom*. New York: Teachers College Press.

Ray, J. J. (1997). For the love of children: Using the power of music in "English as a Second Language" programs. (Doctoral dissertation, University of California, Los Angeles, 1997). Dissertation Abstracts International, 58, 07A.

Reynolds, M. A. (1995). A teacher's awesome power. In W. Ayers (Ed.), *To become a teacher: Making a difference in children's lives* (pp. 79-82). New York: Teachers College Press.

Rea, D. (2001). Maximizing the motivated mind for emergent giftedness. *Roeper Review 23*(3), 157-164.

Read, Write, Think. (2007). Character trait chart: Printing inventory. Retrieved January 27, 2008, from http://www.readwritethink.org/student_mat/student_material.asp?id=19

Reifel, S. (2001). (Ed.). *Theory in context and out* (Vol. 3). Westport, CT: Ablex.

Reiff, J. C. (1997). Multiple intelligences, culture, and equitable learning. *Childhood Education*, 73(5), 301-304.

Research and Policy Committee. (1985). *Investing in children*. Washington, DC: Committee for Economic Development.

Rettig, M. (1998). Environmental influences on the play of young children with disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(2), 189-194.

Richards, R. (2001). Millennium as opportunity: Chaos, creativity, and Guilford's structure of intellect model. *Creativity Research Journal*, 13(3/4), 249-265.

Riley, D., San Juan, R. R., Klinkner, J., & Ramminger, A. (2008). *Social and emotional development: Connecting science practice in early childhood settings*. St. Paul, MN: Redleaf Press.

Ripple, R. E. (1989). Ordinary creativity. *Contemporary Educational Psychology*, 14, 189-202.

Rivkin, M. S. (1995). *The great outdoors: Restoring children's right to play outside*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Roberts, B. C. (2004). Jenny Mae Meanie. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Robinson, A., & Clinkenbeard, P. R. (1998). Giftedness: An exceptionality examined. *Annual Review of Psychology*, 49, 117-139.

Robinson, K. (2001). Mind the gap: The creative conundrum. *Critical Quarterly*, 43(1), 41-45.

Rodd, J. (1999). Encouraging young children's critical and creative thinking skills: An approach in one English elementary school. *Childhood Education*, 75(6), 350-354.

Roe, B. D., Smith, S. H., & Burns, P. C. (2005). *Teaching reading in today's elementary schools* (9th ed.). New York: Houghton Mifflin.

Roebuck, E. (1999). Stravinsky's Firebird and young children. *Music Educators Journal*, 86(1), 36-37.

Roeper, B., & Davis, D. (2000). Howard Gardner: Knowledge, learning and development in drama and arts education. *Research in Drama Education*, 5(2), 217-233.

Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.

Rogers, C. (1991). Toward a theory of creativity. In A. Rothenberg & C. Hausman (Eds.), *The creativity question* (pp. 296-305). Durham, NC: Duke University Press. (Original work published 1954)

Rogers, C. (2007). Experiencing an inclusive education: Parents and their children with special educational needs. *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), 55-68.

Rong, X. L., & Shi, T. (2001). Inequality in Chinese education. *Journal of Contemporary China*, 10(26), 107-124.

Ross, J. (1994). The right moves: Challenges of dance assessment. *Arts Education Policy Review*, 96(1), 11-17.

Rotigel, J. (2003). Understanding the young gifted child: Guidelines for parents, families, and educators. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 209-214.

Routman, R., & Rothberg, W. Eric Carle author study. Retrieved January 27, 2008, from Scholastic Inc. http://content.scholastic.com/browse/article.jsp?id=3274

Rowsh, R. R. (2005). Drama degrees: An international strategy. *The Reading Teacher*, 58(6), 584-587.

Rowe, G. (1987). *Guiding young artists: Curriculum ideas for teachers*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Rubin, K. H., Fein, G. S., & Vandenberg, B. (1983). Play. In E. M. Hetherington and P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and development* (pp. 693-774). New York: Wiley.

Rule, A. C. (2007). Helping children improve their reasoning. *Early Childhood Education Journal* 35(1), 13-18.

Runco, M. (1997). *Handbook of creativity* (Vol. 1). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Runco, M. A. (1986). Predicting children's creative performance. *Psychological Reports*, 59, 1247-1250.

Runco, M. A. (1996). *Eminent creativity: Everyday creativity and health*. Norwood, NJ: Ablex.

Runco, M. A. (2004). Creativity as an extracognitive phenomenon. In L. V. Shavinina & M. Ferrari (Eds.), *Beyond knowledge: Extracognitive aspects of high ability* (pp. 17-37). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Runco, M. A. (Ed.). (1994). *Problem finding, problem solving, and creativity*. Norwood, NJ: Ablex.

Runco, M. A., & Pritzker, S. (1999). *Encyclopedia of creativity*. San Diego, CA: Academic Press.

Ryan, P. M. (2002). When Marian sang. New York: Scholastic.

Ryan, R. L., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Rybczynski, M., & Troy, A. (1995). Literacy-enriched play centers: Trying them out in "the real world." *Childhood Education*, 72(1), 7-12.

Sassé, H. (1990). *Creating environments for young children*. Mansfield, OH: BookMasters.

Santrock, J. W. (2005). Child development (11th ed.). Boston: McGraw-Hill.

Sapon-Shevin, M., Dobbelaere, A., Corrigan, C., Goodman, K., & Mastin, M. (1998). Everyone here can play. Educational Leadership, 56(1), 42–45.

Savva, A., & Trimis, E. (2005). Young children's responses to contemporary exhibits: The role of artistic experiences. International Journal of Education and the Arts, 6(13), unpaged.

Sawyer, R. K. (2003). Introduction. In R. K. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R. J. Sternberg, D. H. Feldman, J. Nakamura, & M. Csikszentmihalyi (Eds.), Creativity and development (pp. 3–11). Oxford: Oxford University Press.

Sawyer, W. (2008). Growing up with literature (5th ed.). Clifton Park, NY: Delmar Cengage Learning.

Scales, B., & Nero, R. S. (2007). Play. In R. New & M. Cochran (Eds.), Early childhood education: An international encyclopedia (Vol. 3, pp. 625–630). Westport, CT: Praeger.

Scarlett, W. G., Naudeau, S., Salonius-Pasternak, D., & Ponte, I. (2005). Children's play. Thousand Oaks, CA: Sage.

Schickedanz, J. A. (2008). Increasing the power of instruction: Integration of language, literacy, and math across the preschool day. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Schiller, M. (1995). Reggio Emilia: A focus on emergent curriculum and art. Art Education, 48(3), 45–50.

Schiller, P., & Willis, C. (2006). Bugs, Bugs, Bugs: 20 Songs and over 250 Activities for Young Children. Beltsville, MD: Gryphon House.

Schiller, P., & Willis, C. (2006). School Days: 20 Songs and Over 250 Activities for Young Children. Beltsville, MD: Gryphon House. p. 179 [illegible], 1994

Schirrmacher, R. (1998). Art and creative development for young children. Albany, NY: Delmar.

Scott, C. L. (1999). Teachers' biases toward creative children. Creativity Research Journal, 12, 321–328.

Seely, A. E. (1994). Professional's guide: Portfolio assessment. Westminster, CA: Teacher Created Materials.

Sefton-Green, J., & Sinker, R. (Eds.). (2000). Evaluating creativity: Making and learning by young people. London: Routledge.

Sewall, L. M., & Watts Pailliotet, A. (Eds.). (1999). Intermediality: The teachers' handbook of critical media literacy. Boulder, CO: Westview Press.

Shaftel, F. R., & Shaftel, G. (1982). Role playing in the curriculum (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Shallcross, D. (1981). Teaching creative behavior. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Sharp, C. (2005). Developing young children's creativity: What can we learn from research. Topic, 32, 5–12.

Shavinina, L. V., & Ferrari, M. (2004). Extracognitive facets of developing high ability: Introduction to some important issues. In L. V. Shavinina & M. Ferrari (Eds.), Beyond knowledge: Extracognitive aspects of high ability (pp. 3–13). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Sheets, R. H. (2006). What is diversity pedagogy theory? Retrieved from May 10, 2010 [illegible]

Sheldon, K. M. (1995). Creativity and self-determination in personality. Creativity Research Journal, 8(1), 25–36.

Shore, R. (1997). Rethinking the brain: New insights into early development. New York: Families and Work Institute.

Silberman, C. E. (1970). Crisis in the classroom: The remaking of American education. New York: Random House.

Simeonova, D. I., Chang, K. D., Strong, C., & Ketter, T. A. (2005). Creativity in familial bipolar disorder. Journal of Psychiatric Research, 39, 623–631.

Simonton, D. K. (1990). Selected papers in genius and creativity. Norwood, NJ: Ablex.

Simonton, D. K. (1997). Historiometric studies of creative genius. In M. A. Runco (Ed.), The creativity research handbook (Vol. 1, pp. 3–28). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Sims, W. L., & Cassidy-Roberts, L. (2003). Availability and use of recorded music in selected prekindergarten classrooms. Paper presented at the 15th International Symposium for Research in Music Behavior, Chicago, Illinois.

Singer, D., & Singer, J. L. (2005). Imagination and play in the electronic age. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Singer, D. G., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (Eds.). (2006). Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth. New York: Oxford University Press.

Singer, D. G., & Singer, J. L. (1998). Fantasy and imagination. In D. P. Fromberg & D. M. Bergen (Eds.), Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings (pp. 313–318). New York: Garland.

Singer, J. L. (1973). The child's world of make-believe. New York: Wiley.

Singer, J. L. (2006). Epilogue: Learning to play and learning through play. In D. Singer, R. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth (pp. 251–262). New York: Oxford University Press.

Singer, J. L., & Singer, D. G. (1985). Make-believe: Games and activities to foster imaginative play in young children. Glenview, IL: Scott Foresman.

Skeele, M. (1995). Learning resource centers: Engaging primary students. Childhood Education, 71(2), 75–82.

Smilansky, S. (1968). The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children. New York: Wiley.

Smilansky, S., & Shefatya, L. (1990). Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children. Gaithersburg, MD: Psychosocial and Educational Publications.

Smith, F. (1992). Learning to read: The great debate. Phi Delta Kappan, 73(6), 432–435, 438–441.

Smith, N., & The Drawing Study Group. (1998). Observation drawing with children. New York: Teachers College Press.

Smith, N. R. (1982). The visual arts in early childhood education: Development and the creation of meaning. In B. Spodek (Ed.), Handbook of research in early childhood education (pp. 87–106). New York: Free Press.

Smith, P. K., & Connolly, K. J. (1980). The ecology of preschool behavior. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Snyder, S. (1985). Share the music, K–6. New York: Macmillan/McGraw-Hill.

Spodek, B., & Saracho, O. N. (Eds.). (1998). Multiple perspectives on play in early childhood education. Albany: State University of New York Press.

Stankiewicz, M. A. (2000). Discipline and the future of art education. Studies in Art Education, 41(4), 301–313.

Starko, A. J. (2001). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

State of Florida Department of State. (1990). *Children and the arts: A sourcebook of experiences for Florida's pre-kindergarten early intervention programs*. Gainesville, FL: Author. (ERIC Document Reproduction Service No. ED330490)

Stephenson, A. (2002). What George taught me about toddlers and water. *Young Children*, 10–14.

Sternberg, R. J. (1998). Principles of teaching for successful intelligence. *Educational Psychologist, 33*(2/3), 65–72.

Sternberg, R. J. (2004). Wisdom and giftedness. In L. V. Shavinina & M. Ferrari (Eds.), *Beyond knowledge: Extracognitive aspects of high ability* (pp. 169–186). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist, 51*(7), 677–688.

Sternberg, R. J. (2006, February 22). Creativity is a habit. *Education Week, 25*(24), 64–47.

Sternberg, R. J. (2007). Cultural dimensions of giftedness and talent. *Roeper Review, 29*(3), 160–165.

Stevenson, L. (2004). *The arts and school change*. Washington, DC: Arts Education Partnership.

Stevenson, L. M., & Deasy, R. J. (2005). Third space: When learning matters. Arts Education Partnership, 2005, Washington, DC.

Stiggins, R. (2007). Assessment through the student's eyes. *Educational Leadership, 64*(8), 22–26.

Stinson, S. W. (1990). Dance for education in early childhood. *Design for Arts in Education, 91*, 34–41.

Stocks, K. (1998). Teaching through play. *Research in Drama Education, 3*(2), 270–277.

Stoecklin, V. (1999). *On their side: Helping children take charge of their learning*. Greenfield, MA: Northeast Foundation for Children.

Stremmel, A. (1997). Diversity and the multicultural perspective. In C. H. Hart, D. C. Burts, & R. C. Charlesworth (Eds.), *Integrated curriculum and developmentally appropriate practice: Birth to age eight* (pp. 363–388). Albany: State University of New York Press.

Strom, R. D., & Strom, P. S. (2002). Changing the rules: Education for creative thinking. *Journal of Creative Behavior, 36*(3), 183–200.

Surbeck, E., & Glover, M. (1992). Seal revenge: Ecology games invented by children. *Childhood Education, 68*(5), 275–280.

Sutterby, J. A., & Frost, J. L. (2006). Making playgrounds fit for children and children fit for playgrounds. *Young Children, 57*(3), 36–42.

Sutterby, J., & Thornton, C. (2005, May). The developmental benefits of outdoor play. *Young Children, 60*(3), 26–33.

Sutton-Smith, B. (1986). The spirit of play. In G. Fein & M. Rivkin (Eds.), *The young child at play: Reviews of research* (Vol. 4, pp. 3–16). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Swaminathan, S., & Wright, J. (2003). Educational technology in the early childhood and primary years. In J. P. Isenberg & M. R. Jalongo (Eds.), *Major trends and issues in early childhood education: Challenges, controversies, and insights* (pp. 136–149). New York: Teachers College Press.

Szekely, G. (1990). Preparation for a new art world. *Art Education, 43*(1), 6–13.

Szyba, C. M. (1999). Why do some teachers resist offering appropriate, open-ended art activities for young children? *Young Children, 54*(1), 16–20.

Taggart, C. C. (2000). Developing musicianship through musical play. In National Association for Music Education [MENC], *Spotlight on early childhood music education* (pp. 23–26). Reston, VA: MENC.

Tarnowski, S. (1999). Musical play and young children. *Music Educators Journal, 86*(1), 26–29.

Task Force on Teaching as a Profession. (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st century*. Washington, DC: Carnegie Forum on Education and the Economy.

Taylor, B. (1999). *A child goes forth: A curriculum guide for preschool children*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Taylor, I. A. (1975). An emerging view of creative actions. In I. A. Taylor and J. W. Getzels (Eds.), *Perspectives in creativity* (pp. 297–325). Chicago: Aldine.

Tegano, D. W., Moran, J. D., III, DeLong, A. J., Brickey, J., & Ramassini, K. K. (1996). Designing classroom spaces: Making the most of time. *Early Childhood Education Journal, 23*(3), 135–141.

Tegano, D. W., Sawyers, J. K., & Moran, J. D. (1989). Problem-finding and solving in play: The teacher's role. *Childhood Education, 66*(2), 92–97.

Temmerman, N. (2000). An investigation of the music activity preferences of pre-school children. *British Journal of Music Education, 17*, 51–60.

Tennent, L., & Berthelsen, D. (1997). Creativity: What does it mean in the family context? *Journal of Australian Research in Early Childhood Education, 1*, 91–103.

Tetenbaum, T. J., & Mulkeen, T. A. (1986). Computers as an agent for educational change. *Computers in the Schools, 2*(4), 91–103.

Thomasson, C., & Thomas D. (1991). Play it safe: A pre-installation checklist that could mean an injury and liability free playground. *Children and Families, 8*(1), 40–45.

Thompson, C. M. (1995). Teaching art in elementary schools: Shared responsibilities and distinctive roles. *Arts Education Policy Review, 99*(2), 15–22.

Thompson, D., Hudson, S., & Mack, M. (2000, March/April). The "ins and outs" of designing play areas for early childhood settings. *Early Childhood News*, 6–13.

Thompson, P., & Randall, B. (2001). Can e-learning spur creativity, innovation, and entrepreneurship? *Educational Media International, 38*(4), 289–292.

Tiedt, P., & Tiedt, I. (2005). *Multicultural teaching: A handbook of activities, information, and resources* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Tieso, C. L. (2007). Patterns of overexcitabilities in identified gifted students and their parents. *Gifted Child Quarterly, 51*(1), 11–22.

Tolbert, M. (2005). Using active group games to develop basic life skills. *Young Children, 60*(4), 72–78.

Tomlinson, C. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Development.

Tompkins, G. E. (2003). *Literacy for the 21st century* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Tompkins, G. (2002). *Language arts essentials*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Torbert, M. (2005). Using active group games to develop basic life skills. *Young Children, 60*(4), 72–78.

Torff, B. (2000). Encouraging the creative voice of the child. *NAMTA Journal, 25*(1), 195–214.
Tortello, R. (2004). Tableaux vivants in the literacy classroom. *The Reading Teacher, 58*(2), 206–208.
Torrance, E. P. (1993). The beyonders in a thirty-year study of creative achievement. *Roeper Review, 15*, 131–134.
Torrance, E. P. (1995). *Why fly? A philosophy of creativity.* Norwood, NJ: Ablex.
Tovey, H. (2007). *Playing outdoors: Spaces and places, risk and challenge.* New York: McGraw-Hill.
Trevick-Smith, J. (1998). Why play training works: An integrated model for play intervention. *Journal of Research in Childhood Education, 12*(2), 117–129.
Tudge, J., & Caruso, D. (1988). Cooperative problem solving in the classroom: Enhancing young children's cognitive development. *Young Children, 44*(1), 46–52.
Turner, M. E. (1999). Child-centered learning and music programs. *Music Educators Journal, 86*(1), 30–33.
Ulbricht, J. (1998). Interdisciplinary art education reconsidered. *Art Education, 51*(4), 13–17.
Updike, E. (1990). *The sea is music.* Portsmouth, NH: Heinemann.
Urban, K. K. (1996). Encouraging and nurturing creativity in school and workplace. In U. Munandar & C. Semiawan (Eds.), *Human resource development* (pp. 78–97). Jakarta: University of Indonesia Press.
Urban, K. K. (2005). Assessing creativity: The Test for Creative Thinking-Drawing Production (TCT-DP). *International Education Journal, 6*, 272–280.
U.S. Consumer Product Safety Commission. (2002). *A handbook for public safety.* Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement (1993). *National excellence: A case for developing America's talent.* Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
Valentine, V. (2008). The best kind of play for kids: NPR. Retrieved February 27, 2008 from http://www.npr.org/[illegible]
Van Hoorn, J. L., Monighan-Nourot, P., Scales, B., & Alward, K. (2007). *Play at the center of the curriculum* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
Vasquez, D. (1997). Enriching remedial programs with the arts. *Reading and Writing Quarterly, 13*(4), 325–332.
Vergeront, J. (1987). *Places and spaces for preschool and primary (indoors).* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
Verriour, P. (1994). *In role: Teaching and learning dramatically.* Markham, Canada: Pippin.
Vize, A. (2008). Making art activities work for students with special needs. *Arts & Activities.* Retrieved February 15, 2008, from http://[illegible]
Vukelich, C., Christie, J., & Enz, B. (2002). *Helping young children learn language and literacy.* Boston: Allyn & Bacon.
Vygotsky, L. (1925). *The psychology of art.* Cambridge, MA: MIT Press.
Vygotsky, L. (1986). *Thought and language.* Cambridge, MA: MIT Press.
Vygotsky, L. S. (1933). The role of play in development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society* (pp. 92–104). Cambridge, MA: Harvard University Press.
Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology, 12*, 62–76.
Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Boston: Harvard University Press.
Wagner, B. J. (2003). Imaginative expression. In J. Flood, D. Lapp, J. Squire, & J. Jensen (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (2nd ed., pp. 1008–1025). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
Walker, B. (2004). *Diagnostic teaching of reading: Techniques for instruction and assessment* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
Wallas, G. (1926). *The art of thought.* New York: Harcourt Brace.
Walling, D. R. (2001). Rethinking visual arts education: A convergence of influences. *Phi Delta Kappan, 82*(8), 626–631.
Walsh, D. J. (1993). Art as socially constructed narrative: Implications for early childhood education. *Arts Education Policy Review, 94*(6), 18–24.
Warnock, M. (1977). *Schools of thought.* London: Faber & Faber.
Wassermann, S. (1989). Reflections on measuring thinking, while listening to Mozart's Jupiter Symphony. *Phi Delta Kappan, 70*(5), 365–370.
Wassermann, S. (1990). *Serious players in the classroom: Empowering children through active learning experiences.* New York: Teachers College Press.
Wassermann, S. (2000). *Serious players in the primary classroom* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
Webster, A., Campbell, C., & Jane, B. (2006). Enhancing the creative process for learning in primary technology education. *International Journal of Technology and Design Education, 16*(3), 221–235.
Webster, P. R. (1990). Creativity as creative thinking. *Music Educators Journal, 76*(9), 22–28.
Weinberger, N. M. (1998). The music in our minds. *Educational Leadership, 56*(3), 36–40.
Weininger, O. (1988). "What if" and "as if": Imagination and pretend play in early childhood. In K. Egan & D. Nadaner (Eds.), *Imagination and education* (pp. 141–149). New York: Teachers College Press.
Weinstein, R. (1995). Quoted in R. W. Cole (Ed.), *Educating everybody's children: Diverse teaching strategies for diverse learners* (p. 18). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
Weisberg, R. W. (1993). *Creativity: Beyond the myth of genius.* New York: Freeman.
Wellhousen, K. (2002). *Outdoor play everyday: Innovative play concepts for early childhood.* Albany, NY: Delmar.
Werner, P., Timms, S., & Almond, L. (1996). Health stops: Practical ideas for health-related exercise in preschool and primary classrooms. *Young Children, 51*(6), 48–55.
Westby, E. L., & Dawson, V. L. (1995). Creativity: Asset or burden in the classroom? *Creativity Research Journal, 8*(1), 1–10.
Wheeler, E. J. (2004). *Conflict resolution in early childhood.* Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
White, M. M. Moore, E., DeRegniers, B. S., & Carr, J. (Eds.). (1988). *Sing a song of popcorn: Every child's book of poems.* New York: Scholastic.

Whitehurst, T., & Howells, A. (2006). 'When something is different people fear it': Children's perceptions of an arts-based inclusion project. *Support for Learning, 21*(1), 40–44.
Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design—Expanded 2nd edition.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
Wilcox, E. (1994). Unlock the joy of music. *Teaching Music, 2,* 34–35, 46.
Wilcox, E. (2000). Music, brain research, and better behavior. *Education Digest, 65*(6), 10–15.
Wilhelm, J. D., & Edmiston, B. (Eds.). (1998). *Imagining to learn: Inquiry, ethics, and integration through drama.* Portsmouth, NH: Heinemann.
Willems, M. (2005). *Leonardo, the terrible monster.* New York: Hyperion.
Williams, V. (1989). *Stringbean's trip to the shining sea.* New York: HarperCollins.
Williams, W. M., Brigockas, M. G., & Sternberg, R. J. (1997). *Creative intelligence for school.* New York: HarperCollins.
Wilson, F., & Roehmann, F. (Eds.). (1990). *Music and child development: Proceedings of the 1987 Denver Conference.* St. Louis, MO: MMB Music.
Witt, J., & Watson, T. (1977). *Literal Waco.* TX: Creative Resources.
Wiltz, N. W., & Fein, G. (1996). Evolution of a narrative curriculum: The contributions of Vivian Gussin Paley. *Young Children, 51*(3), 61–68.
Wing, L. (1995). Play is not the work of the child: Young children's perceptions of work and play. *Early Childhood Research Quarterly, 10*(2), 223–247.
Wohlschlaeger, A., & Wohlschlaeger, A. (1998). Mental and manual rotation. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 24*(2), 397–412.
Wolf, D. P., & Pistone, N. (1991). *Taking full measure: Rethinking assessment through the arts.* New York: College Entrance Examination Board.
Wood, C. (2007). *Yardsticks: Children in the classroom ages 4–14.* Greenfield, MA: Northeast Foundation for Children.
Woodard, C. (1985). Guidelines for facilitating sociodramatic play. In J. Frost & S. Sunderlin (Eds.), *When children play* (pp. 291–295). Wheaton, MD: Association for Childhood Education International.
Woolfolk, A. (2007). *Educational psychology.* Boston: Allyn & Bacon.
Wootten, K. (2004). Community this and community that. In L. Smyth & L. Stevenson, *No one is to be part of everything: The arts, community, and learning.* Washington, DC: Arts Education Partnership.
Worth, K., & Grollman, S. (2003). *Worms, shadows and whirlpools: Science in the early childhood classroom.* Jointly published by Heinemann, Education Development Center and NAEYC. Portsmouth, NH; Newton, MA; Washington, DC.
Wright, F. L. (1932). *An autobiography.* New York: Longman.
Wright, S. (1997). Learning how to learn: The arts as core in an emergent curriculum. *Childhood Education, 73*(6), 361–365.
Yelland, N. (1999). Technology as play. *Early Childhood Education Journal, 26*(4), 217–220.
Yenawine, P. (1998). Visual art and student-centered discussions. *Theory Into Practice, 37*(4), 314–321.
Yinger, J., & Blaszka, S. (1995). A year of journaling—a year of building with young children. *Young Children, 51*(1), 15–20.
Young, B. (2008). Super-size stringing beads. *Scholastic Parent & Child, 16*(3), 63–64.
Young, S. (2002). Young children's spontaneous vocalizations in free play: Observations of two-to-three-year-olds in a day-care setting. *Bulletin of the Council for Research in Music Education,* [illegible].
Young, S. (2003b). *Music with the under fours.* New York: Taylor & Francis, Inc.
Youngquist, J., & Pataray-Ching, J. (2004). Revisiting "play": Analyzing and articulating acts of inquiry. *Early Childhood Education Journal, 31*(3), 171–178.
Zeece, P. D. (2008). *Where is a frog: a lunch or a lunch is a frog? Early Childhood Education Journal.*
Zemelman, S., Daniels, H., & Hyde, A. (2005). *Best practice: Today's standards for teaching and learning in America's schools* (3rd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
Zigler, E., & Bishop-Josef, S. (2006). The cognitive child versus the whole child: Lessons from 40 years of Head Start. In D. Singer, R. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 15–35). New York: Oxford University Press.
Zimmerman, E., & Zimmerman, L. (2000). Art education and early childhood education: The young child as creator and meaning maker within a community context. *Young Children, 55*(6), 87–92.
Zur, S. S., & Johnson-Green, E. (2008). Time to transition: The connection between free play and school readiness. *Childhood Education, 84*(5), 295–300.
Zwirn, S. G., & Graham, M. (2005). Crossing borders: The arts engage academics and inspire children. *Childhood Education, 81*(5), 267–273.

Children's Books, Recordings, and Software

Books and Recordings

Aardema, V. (1981). *Bringing the rain to Kapiti Plain.* New York: Scholastic.
Ackerman, D. (1988). *Song and dance man.* New York: Knopf.
Ahlberg, J., & Ahlberg, J. (1986). *The jolly postman, or Other people's letters.* New York: Little, Brown.
Ajmera, M., & Ivanko, J. D. (2004). *To be an artist.* Watertown, MA: Charlesbridge Publishing.
Aliki. (2003). *Ah, music!* New York: HarperCollins.
Ancona, G. (2003). *Murals: Walls that sing.* Tarrytown, NY: Cavendish Children's Books.
Andersen, H. C., & Locker, T. (1987). *The ugly duckling.* New York: Macmillan.
Anderson, M. T. (2001). *Handel, who knew what he liked.* Cambridge, MA: Candlewick Press.
Anderson, M. T. (2003). *Strange Mr. Satie.* New York: Viking.
Andreae, G. (2001). *Giraffes can't dance.* New York: Orchard/Scholastic.
Baker, A. (1999). *White rabbit's color book.* New York: Kingfisher.
Barracca, D., & Barracca, S. (1990). *The adventures of Taxi Dog.* New York: Trumpet.
Barry, F. (2008). *Big yellow sunflower.* Somerville, MA: Candlewick Press.
Barton, B. (1981). *Building a house.* New York: Greenwillow.
Bayes, L. (1982). Bear hunt. On *Circle around* [audio recording]. Seattle, WA: Tickle Tune Typhoon.

Baylor, B., & Parnall, P. (1975). *The desert is theirs*. New York: Simon & Schuster.

Beaumont, K. (2004). *Baby danced the polka*. New York: Dial.

Belton, S. (1993). *From Miss Ida's porch*. New York: Simon & Schuster.

Bradman, T. (2008). *Daddy's lullaby*. New York: Simon & Schuster.

Brenner, B. (2005). *The boy who loved to draw: Benjamin West*. Boston: Houghton Mifflin.

Briggs, R. (1978). *The snowman*. New York: Random House.

Brown, L. K., & Brown, M. (1990). *Visiting the art museum*. New York: Puffin.

Brown, M. (1975). *Stone soup*. New York: Scribner's.

Brown, M. (1985). *Hand rhymes*. New York: Dutton.

Browne, A. (2003). *The Shape Game*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Buchanan, K. (1991). *It rained on the desert today*. Flagstaff, AZ: Northland.

Bunting, E. (1990). *How many days to America: A Thanksgiving story*. Boston: Houghton Mifflin.

Bunting, E. (2002). *Sing a song of piglets: A calendar in verse*. Boston: Clarion.

Cameron, P. (1961). *"I can't," said the ant*. New York: Coward.

Cannon, J. (1993). *Stellaluna*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.

Carle, E. (1969). *The very hungry caterpillar*. New York: HarperCollins/World.

Carle, E. (1984). *The mixed-up chameleon*. New York: HarperCollins.

Carle, E. (1993). *Today is Monday*. New York: Putnam.

Carle, E. (2001). *The tiny seed* (Reprinted). New York: Aladdin.

Carter, D. A. (2001). *If you're happy and you know it, clap your hands*. New York: Cartwheel/Scholastic.

Carter, D. A. (2001). *Old MacDonald had a farm*. New York: Cartwheel/Scholastic.

Castañeda, O. (1993). *Abuela's weave*. New York: Lee & Low.

Catalanotto, P. (2001). *Emily's art*. New York: Simon & Schuster.

Celenza, A. H. (2003). *Pictures at an exhibition*. Watertown, MA: Charlesbridge.

Chin, C. (1997). *China's bravest girl*. Emeryville, CA: Children's Book Press.

Chocolate, D. (1996). *Kente colors*. New York: Walker.

Christelow, E. (2006). *Five little monkeys jumping on the bed*. New York: Clarion (Big book version).

[illegible], R. (1975). [illegible]. New York: Macmillan.

Cocca-Leffler, M. (2001). *Edgar Degas: Paintings that dance*. New York: Putnam.

Cockburn, V., & Steinbergh, J. (1991). *Where I come from! Poems and songs from many cultures*. Chestnut Hill, MA: Talking Stone Press.

Coleman, E. (1998). *To be a drum*. Morton Grove, IL: Albert Whitman.

Cooper, E. (2001). *Dance!* New York: Greenwillow.

Creech, S. (1994). *Walk two moons*. New York: HarperCollins.

Cuyler, M. (2000). *Monster mess*. Margaret McElderry.

Crews, D. (1978). *Freight train*. New York: Greenwillow.

Degen, B. (1983). *Jamberry*. New York: Harper & Row.

Delibes, L. (1986). Coppélia. In M. Greaves, *A little box of ballet stories*. New York: Dial.

Dewey, A. (1995). *Naming colors*. New York: HarperCollins.

Dillon, L., & Dillon, D. (1993). *Why mosquitoes buzz in people's ears: A West African tale*. New York: Puffin.

Dillon, L., & Dillon, D. (2002). *Rap a tap tap: Here's Bojangles—Think of that!* New York: Scholastic.

Dorros, A. (1991). *Abuela*. New York: Dutton.

English, K., & Sanchez, E. O. (2009). *Speak English for us, Marisol!* Illinois: Albert Whitman & Co.

Erlbach, A. (1997). *The kids' invention book*. Minneapolis, MN: Lerner.

Esbensen, B. (1995). *Dance with me*. New York: HarperCollins.

Flack, M. (1932). *Ask Mr. Bear*. New York: Macmillan.

Flournoy, V. (1985). *The patchwork quilt*. New York: Dial.

Fogelin, A. (2000). *Crossing Jordan*. Atlanta, GA: Peachtree.

[illegible], H. (2000). [illegible]. New York: Atheneum.

Gackenbach, D. (1977). *Harry and the terrible whatzit*. New York: Seabury.

Galdone, P. (1968). *Henny Penny*. New York: Seabury.

Garza, C. (1990). *Family pictures/Cuadros de familia*. San Francisco: Children's Book Press.

Gauch, P. L. (1999). *Presenting Tanya, the ugly duckling*. New York: Putnam/Philomel.

Gelsanliter, W., & Christian, F. (1998). *Dancin' in the kitchen*. New York: Putnam.

Gerstein, M. (2002). *What Charlie heard*. New York: Foster/Farrar.

Gibbons, G. (1982). *Tool book*. New York: Holiday House.

Glazer, T. (1982). *On top of spaghetti*. New York: Doubleday.

Gollub, M. (2000). *The jazz fly*. Summerland Key, FL: Tortuga Press.

Goodman, S., & McCurdy, M. (2003). *The train they call the City of New Orleans*. New York: Putnam.

Gray, L. M. (1996). *My mama had a dancing heart*. New York: Orchard.

Gray, N. (1988). *A country far away*. New York: Orchard.

Greenberg, J., & Jordan, S. (2002). *Action Jackson*. Brookfield, CT: Roaring Brook Press.

Greenstein, E. (2004). *One little seed*. New York: Viking.

Griego, M. (1980). *Tortillitas para mamá*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Grifalconi, A. (1986). *The village of round and square houses*. New York: Little, Brown.

Grifalconi, A. (1987). *Darkness and the butterfly*. New York: Little, Brown.

Grimes, N. (1994). *Meet Danitra Brown*. New York: Lothrop, Lee & Shepard.

[illegible], S. (2001). *I know an old lady who swallowed a fly*. New York: Cartwheel/Scholastic.

Gwynne, F. (1970). *The king who rained*. New York: Simon & Schuster.

Haley, G. E. (1988). *A story, a story*. New York: Simon & Schuster.

Hall, D., & Cooney, B. (1984). *Ox-cart man*. New York: Live Oak Media.

Hartman, B. (2000). *The wolf who cried boy*. New York: Puffin.

Hawkins, C., & Hawkins, J. (1984). *Boo! Who?* New York: Holt.

Hayes, A., & Thompson, K. (1995). [illegible]. Stillwater, MN: Voyageur Books.

Hendershot, J. (1987). *In coal country*. New York: Knopf.

Henderson, K. (1999). *The baby dances*. Boston: Candlewick Press.

Henkes, K. (1985). *Bailey goes camping*. New York: Greenwillow.

Highwater, J. (1981). *Moonsong lullaby*. New York: Lothrop, Lee & Shepard.

Hines, A. G. (2001). *Whose shoes?* New York: Harcourt Brace.

Hoban, T. (1985). *A children's zoo*. New York: Greenwillow.

Hoban, T. (1987). *Colors everywhere*. New York: Greenwillow.

Hoberman, M. A. (2001). *Miss Mary Mack*. Boston, MA: Little, Brown & Company.

Hoffman, M. (1991). *Amazing Grace*. New York: Dial.
Hogrogian, N. (1971). *One fine day*. New York: Macmillan.
Hooks, W. G. (1997). *The three little pigs and the fox: An Appalachian tale*. New York: Aladdin.
Horacek, P. (2008). *Look out, Suzy Goose*. Somerville, MA: Candlewick Press.
Hubbell, P. (1996). *My crayons talk*. New York: Holt.
Hutchins, P. (1985). *The very worst monster*. New York: Greenwillow.
Hutchins, P. (1987). *Rosie's walk*. New York: Scholastic.
Hutchins, P. (1986). *The doorbell rang*. New York: Greenwillow.
Jane, J. (2002). *Mamie and Martin join the chorus (But what about Delores?)*. New York: Atheneum/Simon & Schuster.
Jeschke, S. (1985). *Perfect the pig*. New York: Holt.
Johnson, A., & Huliska-Beith, L. (2004). *Violet's music*. New York: Dial.
Johnston, T. (1996). *The cowboy and the black-eyed pea*. New York: Putnam.
Johnston, T. (1985). *The quilt story*. New York: Putnam.
Jonas, A. (1989). *Color dance*. New York: Greenwillow.
Jonas, A. (1984). *The quilt*. New York: Greenwillow.
Jones, C. F., & O'Brien, J. (1991). *Accidents may happen*. New York: Delacorte.
Juster, N. (1988). *The phantom tollbooth*. New York: Random House.
Keats, E. J. (1962). *The snowy day*. New York: Viking.
Keats, E. J. (1971). *Over in the meadow*. New York: Four Winds Press.
Keats, E. J. (1972). *Pet show*. New York: Macmillan.
Kellogg, S. (1981). *A rose for Pinkerton*. New York: Dial.
Kelley, T. (2001). *Claude Monet: Sunshine and water lilies*. New York: Putnam.
Kennedy, J. (1983). *Teddy bear's picnic*. La Jolla, CA: Green Tiger Press.
Kimmelman, L. (2000). *Dance, sing, remember: A celebration of Jewish holidays*. New York: HarperCollins.
Klavan, E. (2002). *Zoot*. New York: Tricycle Press.
Knight, M. B., & O'Brien, A. S. (1995). *Talking walls*. Gardiner, ME: Tilbury House.
Knight, M. B., & O'Brien, A. S. (1997). *Talking walls: The stories continue*. Gardiner, ME: Tilbury House.
Koscielniak, B. (2000). *The story of the incredible orchestra: An introduction to musical instruments and the symphony orchestra*. Boston: Houghton Mifflin.
Krull, K. (1993). *Lives of the musicians: Good times, bad times (and what the neighbors thought)*. San Diego, CA: Harcourt Children's Books.
Kuskin, K. (1982). *The Philharmonic gets dressed*. New York: HarperCollins.
Ladysmith Black Mambazo. (1996). [illegible]. On *Gift of the tortoise* [CD]. Redway, CA: Music for Little People.
Lauber, P. (2003). [illegible]. Washington, DC: National Geographic Society.
Lester, J. (1990). *How many spots does a leopard have?* New York: Scholastic.
Leuck, L., & Buehner, M. (2002). *My monster mama loves me so*. New York: HarperTrophy.
Levine, E. (1993). *I hate English!* New York: Scholastic.
Liao, J. (2006). *The sound of colors: A journey of the imagination*. Boston: Little, Brown & Company.
Lithgow, J. (2003). *I'm a manatee* [book and CD]. New York: Simon & Schuster Children's Publishing.
Lobel, A. (1970). *Frog and Toad are friends*. New York: Harper & Row.
Lobel, A. (1980). *Fables*. New York: Harper & Row.
London, J. (1996). *Hip cat*. San Francisco: Chronicle Books.
Lowell, S. (1992). *The three little javelinas*. Hong Kong: Northland.
Lowry, L. (1989). *Number the stars*. New York: Yearling.
Mahy, M., & MacCarthy, P. (1993). *Seventeen kings and forty-two elephants*. New York: Dutton.
Manning, M. J. (2003). *The ants go marching*. Honesdale, PA: Boyds Mills Press.
Marcus, L. S. (2001). *Side by side: Five favorite picture-book teams go to work*. New York: Walker.
Martin, B. (1995). *Brown bear, brown bear, what do you see?* New York: Holt.
Martin, B., & Archambault, J. (1987). *Knots on a counting rope*. New York: Holt.
Martin, B., & Archambault, J. (1989). *Chicka chicka boom boom*. New York: Simon & Schuster.
Mayer, M. (1968). *There's a nightmare in my closet*. New York: Dial.
Mayer, M. (1977). *Frog goes to dinner*. New York: Dial.
McDermott, G. (1972). *Anansi the spider*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
McPhail, D. (1999). *Mole music*. New York: Holt.
McPhail, D. (2003). *Drawing lessons from a bear*. New York: Little, Brown.
Medina-Serafin, M. (1998). *Fiesta musical: A child's celebration of the world* [CD]. Redway, CA: Music for Little People.
Mendez, P. (1989). *The black snowman*. New York: Scholastic.
Mora, J. J. (2000). *That devilin' fiddle*. New York: Viking.
Meyrick, K. (1990). *The musical life of Gustav Mole*. New York: Child's Play.
Mills, L. (1991). *The rag coat*. Boston: Little, Brown.
Mitchell, B. (1993). *Raggin': A story about Scott Joplin*. Minneapolis, MN: Carolrhoda.
Mitton, T. (2003). *Down by the cool of the pool*. New York: Scholastic.
Moore, C., & Young, M. (2002). *The daring escape of Ellen Craft*. Minneapolis, MN: Lerner.
Moss, L. (2001). *Our marching band*. New York: Putnam.
Moss, L., & Petit-Roulet, P. (2003). *Music is*. New York: Putnam.
Moss, L., & Priceman, M. (1995). *Zin! Zin! Zin! A violin*. New York: Simon & Schuster.
Naylor, P. R. (1991). *Shiloh*. New York: Pearson Scott Foresman.
Newman, T. M., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2004). *Students with both gifts and learning disabilities: Identification, assessment, and outcomes* (Neuropsychology and Cognition, Vol. 25). New York: Kluwer Academic.
Onyefulu, I. (1997). *A is for Africa*. New York: Puffin.
Oppenheim, J., & Reid, B. (1986). *Have you seen birds?* New York: Scholastic.
Orgill, R. (1997). *If only I had a horn: Young Louis Armstrong*. Boston: Houghton Mifflin.
Orozco, J. (2004). *Fiestas: A year of Latin American songs of celebration*. New York: Puffin.
Paul, A. W. (2000). *The seasons sewn: A year in patchwork*. San Diego, CA: Voyager.
Peck, J. (1998). *The giant carrot*. East Rutherford, NJ: Penguin-Putnam.
Pilkey, D. (1993). *Dogzilla*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.

Pinkney, A. D. (1998). *Duke Ellington: The Piano Prince and his orchestra*. New York: Jump at the Sun.
Pinkney, A. D. (2002). *Ella Fitzgerald: The tale of a vocal virtuosa*. New York: Jump at the Sun.
Pinkney, B. (1994). *Max found two sticks*. New York: Simon & Schuster.
Pinkney, J. (2003). *God bless the child*. New York: HarperCollins.
Polacco, P. (1988a). *Rechenka's eggs*. New York: Philomel.
Polacco, P. (1988b). *The keeping quilt*. New York: Simon & Schuster.
Polacco, P. (1992). *Chicken Sunday*. New York: Simon & Schuster.
Raffi. (1985). *A young children's concert with Raffi* [video recording]. Hollywood, CA: Shoreline/Troubadour.
Raffi. (2000). *Songs of our world*. [CD].
Raschka, C. (1992). *Charlie Parker played be bop*. New York: Orchard.
Raschka, C. (2002). *John Coltrane's giant steps*. New York: Atheneum/Simon & Schuster.
Ray, D. K. (2001). *Hokusai: The man who painted a mountain*. New York: Farrar, Straus & Giroux.
Recorvits, H., & Swiatkowska, G. (2003). *My name is Yoon*. New York: Farrar, Straus & Giroux.
Reid, B. (1993). *Two by two*. New York: Scholastic.
Renshaw, A. (2007). *The art book for children: Book Two*. New York: Phaidon Press.
Renshaw, A., & Ruggi, G. W. (2005). *The art book for children: Book One*. New York: Phaidon Press.
Reynolds, P. H. (2003). *The dot*. Cambridge, MA: Candlewick Press.
Ringgold, F. (1991). *Tar beach*. New York: Scholastic.
Roth, S. L. (2003). *Hanukkah, oh Hanukkah*. New York: Dial.
Rylant, C. (1992). *Dog heaven*. New York: Blue Sky Press.
Sachar, L. (1998). *Holes*. New York: Random House.
Say, A. (1993). *Grandfather's journey*. Boston: Houghton Mifflin.
Say, A. (2003a). *Emma's rug*. Boston: Houghton Mifflin.
Say, A. (2003b). *[illegible]*. New York: [illegible].
Say, A. (2004). *Music for Alice*. Boston: Houghton Mifflin.
Schotter, R., & Sewall, M. (1998). *Captain Snap and the children of Vinegar Lane*. New York: Orchard.
Schroeder, A. (1989). *Ragtime Tumpie*. Boston: Little, Brown.
Scieszka, J. (1989). *The true story of the three little pigs!* New York: Penguin.
Seeger, P. (1986). *Abiyoyo*. New York: Macmillan.
Sendak, M. (1963). *Where the wild things are*. New York: Harper.
Serfozo, M. (1992). *Who said red?* New York: Aladdin.
Seuss, Dr. (1949). *Bartholomew and the oobleck*. New York: Random House.
Seuss, Dr. (1957). *The cat in the hat*. New York: Random House.
Shafer, A. C. (2002). *The fantastic journey of Pieter Bruegel*. New York: Dutton.
Shahan, S. (2004). *Spicy hot colors: Colores picantes*. Atlanta, GA: August House.
Shannon, D. (2006). *Alice the fairy*. New York: Scholastic.
Showers, P. (1993). *The listening walk*. New York: HarperTrophy.
Shulevitz, U. (1998). *Snow*. New York: Farrar, Straus & Giroux.
Shulman, L. (2004). *Old MacDonald had a woodshop*. New York: Puffin.
Slobodkina, E. (1947). *Caps for sale*. New York: Scott.
Smith, S. E. (2004). *My country 'tis of thee*. New York: Cartwheel/Scholastic.
Snape, J., & Snape, C. (1991). *Frog odyssey*. New York: [illegible].
Snyder, S. (1988). *The boy of the three-year nap*. New York: Scholastic.
Soto, G. (1992). *Neighborhood odes*. New York: Harcourt Brace.
Soto, G. (1997). *Chato's kitchen*. East Rutherford, NJ: Putnam.
Sounds of Blackness (1991). *The evolution of gospel* [audio recording]. New York: Polygram Records.
Spier, P. (1961). *The fox went out on a chilly night*. New York: Doubleday.
Spier, P. (1997). *Peter Spier's rain*. New York: Doubleday Books for Young Readers.
Stanley, D. (1996). *Leonardo da Vinci*. New York: HarperCollins.
Steig, W. (1969). *Sylvester and the magic pebble*. New York: Prentice Hall.
Steig, W. (1982). *Doctor De Soto*. New York: Farrar, Straus & Giroux.
Steptoe, J. (1987). *Mufaro's beautiful daughters*. New York: Lothrop, Lee & Shepard.
Stevens, J. (1987). *The city mouse and the country mouse*. New York: Holiday House.
Stevens, J. (1995). *Tops and bottoms*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.
Stevens, J. (1996). *From pictures to words: A book about making a book*. New York: Holiday House.
Sweet Honey in the Rock (1989). *All for freedom* [audio recording]. Redmond, CA: Music for Little People.
Taback, S. (1997). *There was an old lady who swallowed a fly*. New York: Penguin Books.
Tafuri, N. (1988). *Junglewalk*. New York: Greenwillow.
Taylor, E. (2008). *[illegible]*. New York: Bloomsbury Children.
Taylor, H. (2002). *[illegible]*. New York: Puffin.
Thimmesh, C. (2000). *Girls think of everything: Stories of ingenious inventions by women*. Boston: Houghton Mifflin.
Tucker, T. (1995). *Brainstorm! The stories of twenty American kid inventors*. New York: Farrar, Straus & Giroux.
Tunnell, M. O. (2000). *Mailing May*. New York: HarperCollins.
Turner, A. (1987). *Nettie's trip south*. New York: Simon & Schuster.
Udry, J. (2002). *The moon jumpers*. New York: HarperCollins.
Van Allsburg, C. (1988). *Two bad ants*. Boston: Houghton Mifflin.
Venezia, M. (1995). *Aaron Copland (Getting to know the world's most famous composers)*. San Francisco: Children's Press.
Venezia, M. (1998). *John Philip Sousa*. San Francisco: Children's Press.
Walker, A. (2006). *There is a flower at the tip of my nose smelling me*. New York: HarperCollins.
Walker, R. D. (2005). *[illegible]*. New York: Scholastic.
Walter, M. P. (1987). *Ty's one-man band*. New York: Simon & Schuster.
Warhola, J. (2003). *Uncle Andy's: A faabbbulous visit with Andy Warhol*. New York: Putnam.
Waters, K., & Slovenz-Low, M. (1990). *Lion dancer: Ernie Wan's Chinese New Year*. New York: Scholastic.
Weeks, S. (2000). *[illegible]*. New York: Scholastic.
Weiss, N. (1987). *If you're happy and you know it*. New York: Greenwillow.
Weitzman, J. P., & Glasser, R. P. (2002). *You can't take a balloon into the Museum of Fine Arts*. New York: Dial.
Wellington, M. (2002). *Squeaking of art*. New York: Dutton.
Westcott, N. B. (1987). *Peanut butter and jelly*. New York: Dutton.

Weston Woods. (2000s). *Duke Ellington: The Piano Prince and his orchestra* [video cassette]. New York: Top Dog Media.
Weston Woods. (2000s). *This Land Is Your Land* [video cassette]. New York: Top Dog Media.
White, E. B. (1952). *Charlotte's web.* New York: Harper & Row.
Williams, K. L. (1990). *Galimoto.* New York: Lothrop, Lee & Shepard.
Williams, K. L. (1991). *When Africa was home.* New York: Orchard.
Williams, S. (1990). *I went walking.* San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.
Williams, V. (1988). *Stringbean's trip to the shining sea.* New York: HarperCollins.
Williams, V. B. (1981). *Three days on a river in a red canoe.* New York: Greenwillow.
Williams, V. B. (1986). *Cherries and cherry pits.* New York: Greenwillow.
Williams, V. (1988). *Stringbean's trip to the shining sea.* New York: HarperCollins.
Winter, J. (1988). *Follow the drinking gourd.* New York: Knopf.
Wolff, A. (1984). *A year of birds.* New York: Dodd.
Wulffson, D. (2000). *Toys! Amazing stories behind some great inventions.* New York: Holt.
Wulffson, D. L. (1999). *The kid who invented the popsicle.* New York: Puffin.
Young, E. (1992). *Seven blind mice.* New York: Putnam.
Zelinsky, P. (1990). *The wheels on the bus.* New York: Dutton.
Zelinsky, P. O. (1986). *Rumpelstiltskin.* New York: Dutton.
Zelinsky, P. O. (2002). *Knick-knack paddywhack!* New York: Dutton.

Software

Bailey's Book House. (1995). Redmond, WA: Edmark.
Blue's Clues 123 Time Activities. (1999). Woodinville, WA: Humongous Entertainment.
Color Me. (1988). Northbrook, IL: Mindscape.
Crayola Makes a Masterpiece. (2002). San Francisco: Selectsoft Publishing, 1999. Wisconsin Rapids, WI.
Cubby Magic Folktales Around the World. (1999). Wisconsin Rapids, WI: Humanities Software.
Delta Draw. (1986). Cambridge, MA: Spinnaker.
Facemaker. (1986). Cambridge, MA: Spinnaker.
Fantastic Animals Mix-Up Puzzles. (1990). New York: Bantam 303.
I Can Be a Dinosaur Finder. (1996). Carson, CA: Educational Insights.
I Spy. (1997). New York: Scholastic New Media.
Kid Desk! Internet Safe. (1998). Redmond, WA: Edmark.
Kid Pix 2. (1994). Novato, CA: Broderbund.
Kid Works 2. (1992). Torrance, CA: Davidson & Associates.
Millie and Bailey Preschool. (1997). Redmond, WA: Edmark.
Millie's Math House. (1995). Redmond, WA: Edmark.
Reader Rabbit. (1989). Fremont, CA: The Learning Company.
Richard Scarry's How Things Work in Busytown. (1993). Menlo Park, CA: Paramount.
SimCity 2000. (1994). Walnut Creek, CA: Maxis.
Storybook Weaver. (1995). Minneapolis, MN: MECC.
Thinkin' Things. (1993). Redmond, WA: Edmark.
Wiggins in Storyland. (1993). Fremont, CA: Media Vision.











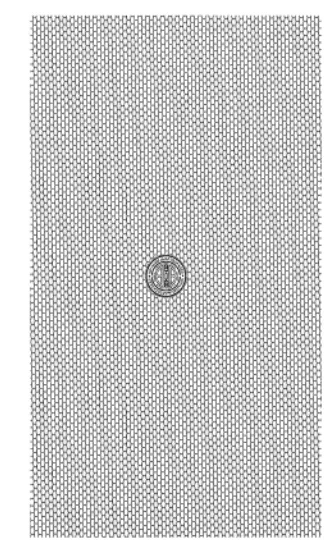












التفكير الإبداعي
والتعلم المبني على الفنون

Creative Thinking and Arts - Based Learning

Preschool Through Fourth Grade







ISBN 9789957079765



www.daralfiker.com